

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití biblioterapie pro rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě ZŠ
Usage of bibliotherapy for vocabulary building of scholar in preparatory class
of primary school

Bc. Denisa Pospíšilová

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití biblioterapie pro rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Jílovišti dne 28.4.2020

.....

podpis

Velice děkuji Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž děkuji třídní učitelce přípravné třídy J.Š. za poskytnutí prostoru pro realizaci biblioterapeutického programu. Mé poděkování patří i dalším školitelům závěrečných prací z katedry Speciální pedagogiky, kteří mi poskytli konzultace nad rámec svých povinností.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Využití biblioterapie pro rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě ZŠ* se zabývá využitím a účinností biblioterapie jako nástroje pro rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě ZŠ. Práci tvoří dvě stěžejní části. První je část teoretická, která zmiňuje specifika předškolního období, zejména ve vztahu k vývoji řeči, konkrétně slovní zásoby, a také shrnuje dosavadní poznatky o biblioterapii a jejím využití u dětí v předškolním věku. Druhá je část praktická a jejím cílem je navrhnout kompletní biblioterapeutický program zaměřený na rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby v pěti vybraných kategoriích (zvířata, povolání, jídlo, doprava a emoce) a následně prostřednictvím akčního výzkumu ověřit jeho využitelnost v praxi pro možné přijetí této metody jako nového přístupu k posilování slovní zásoby u předškolních dětí. Pro názornější ověření úspěšnosti programu jsou do výzkumu zařazeny dvě porovnávací skupiny, jejichž výsledky slouží ke srovnání dosažených pokroků. Výsledky výzkumu ukazují na biblioterapii jako na vhodný nástroj pro rozvoj slovní zásoby.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní věk, přípravná třída, slovní zásoba, biblioterapie, biblioterapeutický program, akční výzkum

ABSTRACT

Diploma thesis *Usage of bibliotherapy for vocabulary building of scholar in preparatory class of primary school* deals with the usage and efficiency of bibliotherapy as a tool for vocabulary development of children in preparatory class of primary school. The work consists of two main parts. The first is the theoretical part, which mentions the specifics of the preschool period especially in relation to the development of speech, specifically vocabulary. Also summarizes the existing knowledge about bibliotherapy and its usage in preschool children. The second is a practical part. The aim of this part is to design a complete bibliotherapeutic program focused on the development of active and passive vocabulary in five selected categories (animals, occupation, food, transport and emotions). By means of actions research is subsequently verifies the program's usability in practice and considers the possible adoption of a new approach to vocabulary strengthening of preschool children. To illustrate the success of the program, two comparative groups are included in the research, the results of each group are used to compare the progress achieved. The research results point to bibliotherapy as a suitable tool for vocabulary development.

KEYWORDS

pre-school age, preparatory class, vocabulary, bibliotherapy, bibliotherapeutic program, action research

Obsah

Úvod	7
1 Období předškolního věku	9
1.1 Vývoj kognitivních schopností dítěte předškolního věku.....	10
1.2 Vývoj emoční a sociální dítěte předškolního věku	11
1.3 Vývoj řeči v předškolním období	12
1.3.1 Vývoj jazykových rovin v předškolním období	14
1.3.2 Možné komplikace ve vývoji lexikálně-sémantické jazykové roviny v předškolním období a jejich prevence	16
1.3.3 Metody na podporu rozvoje slovní zásoby v předškolním období.....	17
1.3.4 Diagnostika slovní zásoby	19
1.4 Institucionální vzdělávání dětí předškolního věku v ČR	22
1.4.1 Přípravné třídy	22
2 Biblioterapie	24
2.1 Vymezení biblioterapie	24
2.2 Vymezení biblioterapie z pohledu školského prostředí	27
2.3 Vymezení biblioterapie ve vztahu ke speciální pedagogice	28
2.4 Druhy biblioterapie	30
2.5 Formy biblioterapie.....	31
2.6 Tvorba biblioterapeutického programu.....	33
2.7 Využití biblioterapie u dětí předškolního věku.....	34
2.7.1 Specifika přípravy biblioterapie u dětí předškolního věku.....	36
3 Aplikování biblioterapeutického programu na rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě	41
3.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky	41

3.2	Metodika výzkumného šetření.....	42
3.2.1	Zvolené diagnostické materiály.....	43
3.3	Výzkumný vzorek.....	44
3.4	Průběh výzkumného šetření.....	45
3.5	Průběh biblioterapeutického programu.....	45
3.5.1	Celkové zhodnocení průběhu biblioterapeutického programu.....	73
3.6	Zhodnocení výsledků.....	74
3.6.1	Zhodnocení cíle biblioterapeutického programu.....	78
4	Diskuze	86
	Závěr.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů	91
	Seznam příloh.....	100

Úvod

Úroveň slovní zásoby je důležitá pro celkové vyjadřování člověka, neboť k vyjádření zamýšleného záměru potřebujeme dostatečné prostředky, které můžeme pro sdělení použít. Je tedy zřejmé, že rozvinutá slovní zásoba je neodmyslitelná součást komunikačního procesu jedince a je potřeba ji neustále udržovat.

Stejně jako v jiných oblastech lidské osobnosti i v komunikačním procesu se objevují jisté deficity, které mají negativní vliv na schopnost dané osoby komunikovat. S takovými obtížemi se můžeme často setkat především u dětí, které ještě stále prochází intenzivním vývojem. Děti, které mají nějaké opoždění ve vývoji se mohou dostat do situace, kdy je jim doporučen odklad povinné školní docházky na základě některého deficitu.

Právě děti s různými druhy a stupni znevýhodnění jsou jednou z cílových skupin, kterými se zabývá speciální pedagogika, jejímž záměrem je rozvoj a péče právě o tyto jedince. V rámci speciální pedagogiky se na deficity v oblasti komunikace zaměřuje logopedie, která se zabývá problematikou komunikačních schopností ve všech jazykových rovinách, tedy zahrnuje i slovní zásobu. Zároveň biblioterapie je jednou z léčebných a podpůrných metod, které mají své uplatnění ve speciální pedagogice, a tak lze předpokládat přínos této práce jak pro logopedii, tak obecně pro obor speciální pedagogiky. Mimo to její výsledky mohou využít pedagogové předškolních tříd v mateřských školách i v přípravných třídách zřizovaných při základní škole.

Práce se bude zaměřovat na to, zda u žáků, kteří se doporučeným odkladem školní docházky dostali do přípravné třídy, je možné podpořit rozvoj slovní zásoby, jakožto jednu z důležitých složek lidské komunikace, pomocí biblioterapie. Biblioterapie v tuto chvíli není rozšířenou metodou ve školství, zatím je možné se s ní setkat spíše ve zdravotnické sféře jako formou psychoterapeutické pomoci. Tato diplomová práce si klade za cíl ukázat, že je možné biblioterapii použít i ve školství pro rozvoj komunikačních dovedností.

Teoretická část této diplomové práce předkládá vývojové specifikace dětí v předškolním věku, a především vývoj řeči v tomto období. Dále se zabývá institucionálním vzděláváním dětí, které mají doporučený odklad školní docházky a v neposlední řadě shrnuje dosavadní poznatky o biblioterapii.

Praktická část této diplomové práce přibližuje využití biblioterapeutického programu pro rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě při základní škole. První částí výzkumu je na základě teoretických východisek vytvoření biblioterapeutického programu cíleného na rozvoj slovní zásoby u předškolních dětí v pěti vybraných kategoriích. Druhá část výzkumu má za cíl ověřit využitelnost této metody v praxi. Cílem práce je připravit a vyzkoušet nový způsob pozitivního působení na slovní zásobu dítěte a tím výuku inovovat.

Cílem speciálních pedagogů, konkrétně logopedů, je eliminovat možné opoždění ve vývoji řeči dítěte a předcházet tak vzniku komunikačních obtíží. V případě již vzniklého deficitu je cílem logopeda v co možná nejvyšší míře komunikační schopnost u jedince rozvinout. Výsledky práce mohou přinést jak do pedagogické, tak do logopedické praxe nové poznatky o možném pozitivním působení na slovní zásobu.

1 Období předškolního věku

Předškolní období je odbornou literaturou i úsekem vzdělávání dítěte v mateřské škole vymezeno věkem **3 – 6 (popř. 7) let**. Konec tohoto období určuje nástup dítěte do povinné školní docházky. Obecně lze ale předškolní období vymezit jako celou etapu života od narození až po nástup do základního vzdělávání (Langmeier, Krejčíková, 2006). Tato práce bude dále pracovat s vymezením užším, tedy s vymezením předškolního věku od 3 – 6 (7) let.

Na rozdíl od batolecího období, kdy díky výrazným pokrokům zejména v motorice jsou změny ve vývoji výrazné, v předškolním období už změny nejsou na první pohled tak patrné, ale o nic méně významné. Dle Langmeiera a Krejčíkové (2006. s. 88) dochází v předškolním období ve vývoji k takovým změnám, které mají vliv na místo, které dítě zaujme ve společnosti.

V oblasti vývoje **motoriky** lze psát o průběžném zdokonalování (Langmeier, Krejčíková, 2006). Postupně se zlepšuje celková koordinace pohybů dítěte. Je podstatné zmínit, že tělesné aktivity pomáhají dítěti zapojit se do činností s ostatními dětmi a jejich pohyblivost a přesnost pohybů má vliv na rychlost při různých individuálních i kolektivních aktivitách, např. běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem atp. (Bednářová, Šmardová, 2015). Dítě zejména již dokáže: běhat bez obtíží, dokáže chodit pozpátku, pohyby provádět hbitě a pružně, udržet rovnováhu, tím pádem začíná jezdit např. na kole, dále dokáže skákat přes švihadlo, přejít kladinu, či dělat kotrmelce – to lze souhrnně označit pojmem **hrubá motorika** (Zacharová, 2012). Kromě pohybů zahrnujících koordinaci celého těla dítě v tomto období zaznamenává změny i v oblasti jemné motoriky. **Jemná motorika** označuje pohyby malých svalových skupin, zejména pohyby ruky (Přinosilová, 2007; Wedlichová, 2010). Rozvoj této oblasti podporuje záliba předškolních dětí ve hře se stavebnicemi či zájmem zapojit se do různých rukodělných aktivit. Pokud má dítě v nějaké míře omezenou pohyblivost, tak to ovlivní preferenci jeho činností, tzn. že pokud je dítě v některé činnosti neobratné nebo jinak nejisté, tak přirozeně takovou činnost dále nevyhledává – může se jednat o oblast jak jemné motoriky, tak hrubé motoriky (Bednářová, Šmardová, 2015).

S jemnou motorikou souvisí **oromotorika**, neboli motorika mluvidel. Ta je jedním z hlavních předpokladů pro intaktní vývoj řeči dítěte (hlavně pro artikulaci). Správný vývoj oromotoriky je podmíněn zejména dostatečně obratnými a koordinovanými pohyby jazyka a rtů. Dále zahrnuje orientaci v dutině ústní – aby bylo dítě schopno napodobit polohu mluvidel. Právě v období předškolního věku se značně mění kvalita pohybů a pohyblivosti nejen mluvních orgánů. Pohyby začínají být více cílené a přesněji zaměřené. Dítě se učí napodobovat zejména velikost čelistního úhlu, správný tvar rtů, pohyb a polohu jazyka. Tímto napodobováním se dítě snaží napodobit zvuky, které k němu přicházejí senzoricke (sluchovou a zrakovou) cestou. Vývoj motoriky mluvidel je velice důležitý, při jeho deficitech je užíván pojem tzv. „neobratnost mluvidel“. Tato neobratnost většinou vede k poruchám výslovnosti hlásek (v českém jazyce jde nejčastěji o hlásky L, R a Ř pro svou náročnost v posloupnosti a přesnosti pohybů). (Bratránková, 2016; Blažková, 2017; Pekařová, 2017)

1.1 Vývoj kognitivních schopností dítěte předškolního věku

Ve výčtu kognitivní schopností, které se u dětí v předškolním věku vyvíjí bude dále zmíněna pozornost, paměť a myšlení, neboť to jsou dle Klenkové (2006) společně s funkčními mluvními orgány základní kameny pro intaktní vývoj řeči. Např. Zacharová (2012) či Vágnerová a Valentová (1991) tvrdí, že **pozornost** je v tomto věku ještě dost nestálá a upoutat ji u dítěte v tomto věku lze jen nějakými pro dítě dostatečně zajímavými podněty. Když už je dítěti poskytnut podnět, který jeho pozornost upoutá, tak je jen stěží možné pokoušet se o upoutání pozornosti na nějakou další činnost, neboť dítě v tomto věku zatím jen velmi omezeně dokáže svou pozornost rozdělit mezi více podnětů. Zacharová (2012) také doplňuje, že se zároveň v průběhu předškolního období již utváří a následně rozvíjí záměrná neboli úmyslná pozornost (dítě ji udržuje vlastní vůlí). Doba udržení plné pozornosti se v předškolním věku také promění, zatímco dítě zhruba ve 2 letech (před nástupem do mateřské školy) udrží pozornost kolem pěti minut, tak dítě v předškolním věku, tedy ve věku 5 – 6 let se vydrží plně soustředit zhruba patnáct minut (Vágnerová, Valentová, 1991).

Další kognitivní schopností je **paměť**. Ta se v tomto období rozvíjí velice prudce a také je v tomto období specifická svou plastičností (zapamatování nových podnětů je rychlé).

V tomto věku dítě zatím nemá potřebu ani zájem si něco úmyslně zapamatovávat, nové informace jsou do paměti ukládány zatím ještě bezděčně. Teprve až ke konci tohoto období se začíná formovat paměť úmyslná (dítě si zapamatovává to, co chce z vlastní vůle). Intenzivně se rozvíjí i trvalost paměti (dlouhodobá paměť). Například čtyřleté dítě je schopno si zapamatovanou osobu vybavit ještě po uplynutí jednoho roku. (Vágnerová, 2007; Zacharová, 2012)

Poslední zmíněnou kognitivní schopností je **myšlení**. To prochází výraznou kvalitativní změnou. Nejdůležitější zlom předškolního období v oblasti myšlení je kolem čtvrtého roku života dítěte, kdy jedinec překonává úroveň myšlení symbolického a dostává se na vyšší úroveň myšlení – názorového, intuitivního (dítě přechází od myšlení založeného na pojmenovaném symbolu, dle kterého pojmenovává i ostatní příbuzné podněty k myšlení umožňující slovy vyjádřit různé pojmy). Zatím se nejedná o etapu logických (konkrétních) operací, v tomto věku jsou některé závěry dítěte ještě závislé na tom, co dítě již vnímalo nebo si představovalo. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

1.2 Vývoj emoční a sociální dítěte předškolního věku

U dítěte v tomto věku ustupuje pocit strachu a začíná ho více nahrazovat **pocit zlosti a vzteku**, tím pádem dochází i ke změně reakcí obranných na **reakce útočné** (Zacharová, 2012). Dle Vágnerové (2007) ale zase vzteku a zlosti postupně během předškolního období ubývá, neboť děti začínají lépe chápat nezbytnost (příčinu) dané situace, která jim není komfortní a je příčinou jejich vzteku.

V předškolním věku dochází k postupnému **ztotožňování se se základními normami chování**, děti přijímají za platná taková pravidla, která mohou vidět u autorit. Dále přichází moment, od kterého jsou děti schopné **přijímat a diferencovat různé role**, mohou to být role jako např. role dítěte doma a role žáka v mateřské škole nebo mužská a ženská role, jejichž odlišení je důležité pro sexuální identifikaci. (Langmeier, Krejčíková, 2006; Vágnerová, 2007; Zacharová, 2012)

Obecně lze říci, že největším zlomem v socializaci dítěte v předškolním věku je vstup do kolektivu, většinou do mateřské školy. To s sebou přináší mnohé situace, díky kterým se dítě ve svém vývoji dále posouvá. První fází bývá **separační úzkost** způsobená

odloučením od matky a příchodem do nového prostředí mezi neznáme lidi, kterou dítě postupně díky spolupráci rodiny a školy přirozeně překoná. Dále dochází k poznávání nových kamarádů, zajímají se o sebe navzájem a komunikují spolu. Vznikají **první citové vztahy**, které zpravidla trvají krátce, přesto jsou pro děti velmi důležitá, neboť zkušenosti nabyté z těchto vztahů zúročí v dalších vztazích. (Zacharová, 2012)

1.3 Vývoj řeči v předškolním období

Během předškolního období dochází ke značnému zdokonalování řeči dítěte. Dítě na začátku tohoto období ovládá řeč většinou ještě s výskytem chyb, jako například záměny hlásek anebo jejich špatné tvoření (tzv. patlavost). Ta při intaktním vývoji dítěte postupně mizí a do nástupu školní docházky je již výslovnost hlásek většinou v pořádku, případně se během následujícího roku ještě upravuje s pomocí zkušeného logopeda. Kromě zdokonalování výslovnosti se v tomto období u dětí rozvíjí schopnost tvořit věty. Z původních krátkých a holých vět se začínají tvořit souvětí souřadná i podřadná. Děti projevují větší zájem o komunikaci, dokážou déle naslouchat předčítaným textům i spontánně vyprávět. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Mnoho odborníků popisuje různé druhy schémat vývoje dětské řeči, ale většina z nich dělí vývoj řeči dítěte na **předřečové období** a **stadium vlastního vývoje řeči** (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012). Předřečové období, nebo také preverbální období, probíhá přibližně do prvního roku života a od prvního roku života dítěte nastupuje stadium vlastního vývoje řeči (Bytešníková, 2012). Lechta publikoval (1991 in Lechta 2003, s. 32) pět vývojových fází pro orientační posouzení dosažené úrovně řeči dítěte následovně:

1. „*období pragmatizace – přibližně do konce 1. roku života;*
2. *období sémantizace – 1.-2. rok života;*
3. *období lexémizace – 2.-3. rok života;*
4. *období gramatizace – 3.-4. rok života;*
5. *období intelektualizace – po 4. roce života“*

V období **gramatizace**, kolem čtvrtého roku života, dochází u dítěte k výraznému zkvalitnění morfologicko-syntaktické jazykové roviny a vyskytuje se čím dál méně nápadných dysgramatismů. Také tvorba antonym a rýmů získává suverénnější ráz.

V období **intelektualizace** řeči už bývá gramatická stránka projevu správná. Mezi čtvrtým a pátým rokem děti zvládají identifikovat barvy a jejich slovní zásobu tvoří už zhruba 1500 – 2000 slov. Po pátém roce života se začíná řeč dítěte přibližovat dospělé řeči, ke konci předškolního období dítě ovládá již 2500 – 3000 slov. (Lechta, 2003)

Ve starší literatuře lze dohledat charakteristiku vlastního vývoje řeči dle Sováka (1972), který ho specifikuje prostřednictvím čtyř na sebe navazujících stadií. První je stadium **emocionálně-volní** a specifikuje první verbální projevy dítěte, jedná se zejména o jednoslovné věty a je typické pro období mezi 1. a 2. rokem života. Dalším je **asociačně-reprodukční** stadium, které se vyznačuje tím, že dítě přenáší slyšené pojmy na jevy podobné a jedná se tedy o reprodukci jednoduchých asociací, tímto stadiem si dítě prochází v intaktním vývoji většinou mezi 2. a 3. rokem života. Předposledním stadiem je období **logických pojmů** typické pro dobu kolem 3. roku života a vyznačující se schopností pojmy používat v souvislosti nejen s konkrétními jevy, ale zejména i pro všeobecná označení. Tím, že se jedná o přechod ke složitějším myšlenkovým operacím, které jsou pro dítě náročnější, dochází v této fázi k různým potížím ve vývoji řeči, především je zvýšené riziko koktavosti – může docházet k repetici hlásek, slabik či slov nebo bloků a pauzám v řeči (Klenková, 2006; Kutálková, 2010; Bytešníková, 2012). Posledním vymezeným stadiem dle Sováka (1972) je období **intelektualizace řeči** začínající na přelomu 3. a 4. roku života. V této fázi dochází k rozvoji hlavně kvantitativní stránky řeči. Dítě si prohlubuje znalosti gramatických forem, a především rozšiřuje slovní zásobu (Sovák, 1972; Klenková, 2006; Bytešníková, 2012). Tato fáze plynule pokračuje až do dospělého věku jedince.

Typickými rysy vývoje řeči předškolních dětí je tedy osvojování si složitějších myšlenkových operací a rozvoj schopnosti zevšeobecnění typických pro děti kolem 3. roku života, tj. během nástupu do předškolního vzdělávání. A především od 4. roku **spontánní rozšiřování slovní zásoby**, dále dle Kutálkové (2010) schopnost rytmitizace, schopnost vyslovovat kromě L, R a Ř již všechny hlásky. K tomu Kutálková také poznamenává, že má-li dítě obtíže s vadným vyslovováním nějaké hlásky, je nutné při přetrvávání obtíží ještě po 5. roce života zahájit logopedickou péči. V posledním roce před nástupem do povinné školní docházky dochází k upevňování základních vyjadřovacích návyků, které

si dítě doposud osvojilo. Bytešníková (2012) k tomuto období ještě zmiňuje rozvoj schopnosti chápání obsahu slov, schopnost rozlišit konkrétní a abstraktní pojmy a pozorovatelné zkvalitnění celkového řečového projevu.

1.3.1 Vývoj jazykových rovin v předškolním období

Řeč má jistě komplexnější rozsah a pro její lepší uchopení a možné analyzování ji lze rozdělit na čtyři jazykové roviny. Jedna z rovin se nazývá **morfologicko-syntaktická** a řeší gramatickou stránku řeči (správné užívání slovních druhů, tvorba souvětí, skloňování či časování). Další rovinou je **foneticko-fonologická**, která zahrnuje zvukovou stránku řeči (správné sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost). Další rovina se nazývá **pragmatická** a spadá pod ní užití řeči v praxi. Poslední rovinou, pro tuto práci nejzásadnější, je rovina **lexikálně-sémantická**, které se zabývá souvislým a správným pojmenováním, slovní zásobou či schopností využívat nadřazené a podřazené pojmy, popisuje oblast porozumění řeči v běžném kontextu, pochopení instrukcí atp. S ohledem na zaměření této práce budou zmíněny oblasti vývoje jednotlivých jazykových rovin pro období předškolního věku, tedy pro věk 3-6 (7) let. (Klenková, 2006)

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

V období kolem 3. roku života začíná být dítě schopno užívat jednotné i množné číslo a postupně se začíná učit stupňovat přídavná jména, což trvá někdy delší dobu. Kolem 3. roku také začíná dítě používat číslovky, předložky a spojky (s předložkami mohou mít děti delší dobu potíže). Mezi 3. a 4. rokem začíná dítě tvořit slučovací souvětí, posléze i podřadná. Do čtyř let dítěte se lze setkat s fyziologickým dysgramatismem, který by ale neměl dále po 4. roce přetrvávat – pak by se mohlo jednat o narušený vývoj řeči. Po 4. roce života už dítě s intaktním vývojem většinou zvládá všechny slovní druhy. (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015)

Foneticko-fonologická jazyková rovina

Vývoj výslovnosti se vyvíjí od narození dítěte a dokončen bývá kolem 5. roku života, ale ukončení se může protáhnout až do 7. roku života. Zpravidla by měla být včas zahájena logopedická péče, aby dítě mělo v momentě nástupu do povinné školní docházky výslovnost již v pořádku. Průběh vývoje výslovnosti závisí na více faktorech, roli hraje

především obratnost mluvidel a vyzrálост fonematického sluchu, ale i prostředí rodiny, které je dítěti mluvním vzorem. (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015)

Pragmatická rovina

Dítě ve třech letech je již schopno pochopit a zaujmout svou roli komunikačního partnera, lze u něj sledovat zájem o komunikaci a snahu rozhovory navazovat. Od 4. roku je dítě již schopno vést komunikaci přiměřeně dané situaci, čímž dochází ke zlomu, kdy lze začít dítě snáze usměrňovat řečí a stejně tak dítě začíná chápat, že může řečí působit na dospělé. (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015)

Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Tato rovina zahrnuje analýzu a vývoj slovní zásoby – aktivní i pasivní. Dle Bytešníkové (2012) či Průchy (2011) aktivní slovní zásoba zahrnuje ta slova, která člověk aktivně využívá v mluveném či psaném projevu a pasivní slovní zásoba zahrnuje ta slova, která člověk zná, rozumí jim, ale aktivně je ve svém komunikačním slovníku nevyužívá. Obecně rozsáhlejší je slovní zásoba pasivní, tedy ta v porozumění (Smolík, Seidlová, 2014). Kutálková (2010) uvádí, že rozvoj slovní zásoby je pro rozvoj řeči jeden z hlavních a nejdůležitějších cílů v období předškolního věku.

Kolem 3. roku života dochází u dítěte k prudkému rozvoji slovní zásoby (Salomonová, 2002; Klenková 2006; Průcha, 2011; Bytešníková, 2012). Aby to bylo patrné, uvádí Klenková (2006, s. 39) i Bytešníková (2012, s. 77) přibližné **rozsahy slovní zásoby** dítěte v jednotlivých obdobích: kolem 1. roku 5-7 slov, kolem 2. roku 200 slov, ve třech letech 1000 slov (jde o pětinasobek během jednoho roku, proto tedy literatura píše o prudkém nárůstu), ve čtyřech letech 1500 slov a před nástupem do povinné školní docházky kolem 6. roku života 2500-3000 slov. Bytešníková (2012) popisuje také **tři základní fáze, jakými si dítě při osvojování slovní zásoby projde**. V té první se dítě novým pojmům učí pozorováním, ve druhé fázi dítě nový pojem upevňuje a dává si ho do souvislostí s dalšími situacemi a jevy a ve třetí fázi je dítě již schopno pojem aktivně využívat v řečové produkci. Bytešníková v tomtéž díle (s.77) také zmiňuje vhodnost neustálého podporování aktivity dítěte v pojmenovávání předmětů v jeho okolí. Dítě si tak efektivně rozšiřuje

slovní zásobu, zejména v oblastech: „*osoby, zvířata, rostliny, věci, roční období, části dne, dopravní prostředky, činnosti, povolání, ...*“.

V posledním roce před zahájením povinné školní docházky, tedy kolem 6. roku, by mělo být dítě schopno bez větších problémů pojmenovat věci na obrázku běžného charakteru, vybrat obrázek na základě toho k čemu se používá, vybrat obrázek na základě činnosti, rozumět antonymům a synonymům (a také je dokázat vymyslet), poznat a vymyslet homonyma (slova stejného zvuku, ale odlišného významu), sestavit a popsat dějovou posloupnost na základě předložených obrázků či vyprávět pohádku s i bez obrázkového doprovodu (Salomonová, 2002; Bytešníková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015)

1.3.2 Možné komplikace ve vývoji lexikálně-sémantické jazykové roviny v předškolním období a jejich prevence

Vzhledem k tomu, že lexikálně-sémantická jazyková rovina zahrnuje především slovní zásobu, problémy ve vývoji této roviny se mohou projevit menší slovní zásobou dítěte, které bude díky tomu postrádat verbální pohotovost a obratnost. Dítě s takovými obtížemi bude s největší pravděpodobností odpovídat se zpožděním, neboť potřebuje více času na to připravit si odpověď. Delší doba na přípravu odpovědi vzniká, protože je pro takové dítě podstatně složitější určit význam daného pojmu a posléze rychle najít vhodný výraz, tím pádem vůbec formulace a vhodné vyjádření hlavní myšlenky mu může činit obtíže. Také bude takové dítě odpovídat nejistě a velmi stručně. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Obtíže v nalézání správného pojmenování a sníženou schopnost vyjádřit se tak, aby okolí (hlavně mimo domov) porozumělo sdělovanému, může způsobovat chyba rodičů používají-li při komunikaci s dítětem takové mluvní podněty, které jsou různě deformované. Typicky bývají slova „dětsky“ deformovaná, různě zdobnělá anebo úplně nesprávně tvořená a v nesouladu s českou mluvnicí. Vzhledem k tomu, že se dítě učí nápodobou a vše opakuje, tak je zřejmé, že především rodič by měl jít vzorem. (Škodová, 1998).

Dítě s obtížemi v této jazykové rovině se bude pravděpodobně setkávat také s potížemi při popisování obrázku, vyprávění na určené téma, ale třeba i na volné téma (ve volném tématu sice může vybírat ze slov, které zná, ale zase jsou tu ty obtíže s urovnáním myšlenek a formulací vyjádření). Při setkání s dítětem, které má komplikace se slovní

zásobou je vhodné ho neustále povzbuzovat, případně postupně mu pomoci v jeho vyjádření vedením navádějícími otázkami. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Dle Škodové (1998) může nedostatečně rozvinutá slovní zásoba zapříčinit i nedostatečné porozumění řeči, neboť dítě nezná významy určitých slov a není schopno si význam celého sdělení domýšlet podle pár známých slov. Potíže mohou nastat i v chápání složitějších logicko-gramatických struktur, textu, výkladu nebo zadání. Bednářová a Šmardová (2015) tvrdí, že pokud začne dítě nabírat zpoždění ve vývoji slovní zásoby, tak se většinou problémy časem stupňují, protože nová slova stále přibývají, především pak na základní škole. Také v poslední řadě upozorňují, že je důležité zmínit i možné problémy s metaforami či přenesenými významy.

Okrajově může nedostatečně rozvitá slovní zásoba ovlivnit i již výše zmíněný vznik koktavosti. Vzhledem k tomu, že předškolní období je pro dítě rizikovou dobou pro vznik koktavosti z důvodů složitějších myšlenkových procesů, tak potíže s hledáním vhodných pojmů může bloky ještě více prodlužovat a zároveň přispět k větší nejistotě a zážitku neúspěchu – což jsou jednoznačně faktory prohlubující obtíže s neplynulostí (Kutálková, 2010). Předcházet koktavosti lze respektováním vývojových etap a nastavováním přiměřených nároků na dítě, dopráním dostatku času na přechod ke složitějším myšlenkovým operacím, dostatku času na přípravu výpovědi a srovnání si myšlenek, a především vhodným mluvním vzorem (Kutálková, 2009).

1.3.3 Metody na podporu rozvoje slovní zásoby v předškolním období

Z výše zmíněného jasně vyplývá, že hlavním pomocníkem pro rozvoj slovní zásoby jsou dětské knihy. Předcházet obtížím se slovní zásobou je možné už od útlého věku dítěte vyprávěním nebo čtením dětských knížek. Jde-li o vyprávění může se jednat jak o popis běžných denních činností, tak vyprávění pohádek. Jde-li o dětské knihy je vhodné začít dětskými leporely, zejména se zvířaty a pravidelně je s dítětem prohlížet a obrázky si popisovat. Podstatné je ale zmínit, že povídání a vyprávění by mělo být přirozené a pro dítě zábavné a motivující – v žádném případě by nemělo připomínat nějaký způsob „vyučování“ slovní zásoby. Dítěti bude postupně slovní zásoba narůstat, ale pravděpodobně bude slova zpočátku nějakým způsobem komolit nebo třeba i užívat

nevhodně, v takovém případě je doporučeno nenapomínat a nevysvětlovat, nýbrž správně zopakovat. (Kutálková, 2010)

Kutálková (2010) píše, že je vhodné v předškolním období postupně měnit role při čtení knihy. Doposud bylo běžné, že knihu dětem předčítal dospělý, popisoval obrázky, vyprávěl o zvířatech apod. Kutálková doporučuje postupně přenechávat více mluvení na dítěti, nechat dítě zprvu vyjádřit své dojmy z obrázků či ilustrací textu, a pak začít dítěti pokládat otázky vedoucí k dalšímu, třeba i hlubšímu popisu. Pokud nastane že dítě neví, tak dospělý vyprávění doplní nebo začne a nechá dítě doplnit. Dle Kutálkové (2009) je důležité věnovat pozornost i způsobu, jakým dítěti příběhy čteme a vlastně vůbec cokoli sdělujeme, protože dítě si mnohem lépe zapamatuje slova, která byla doprovázena nějakou zajímavou intonací, specifickým výrazem v obličeji, zajímavou činností nebo jinou zábavnou formou.

Dospělý má několik možností, jak u dítěte v předškolním věku podpořit rozvoj slovní zásoby. První metodou je **vést dítě k rozlišování a určování předmětů na základě rozumění významu** instrukce. Dítě je vyzváno, aby na základě instrukce ukázalo daný předmět nebo činnost (např. *Ukaž, kde je auto, květina, babička, ...*). Další metodou je **pojmenovávání osob, předmětů či jevů** jménem nebo názvem (např. *Pojmenuj všechny žluté předměty, které jsou na obrázku. Pojmenuj členy své rodiny. Najdi v knize obrázky, které se ti líbí a pojmenuj je.*). Nebo metoda **seskupování slov dle společných znaků** – lze použít obrázky, předměty nebo třeba hračky. Úkolem dítěte je vytvořit z daných předmětů skupiny, přičemž je dané kritérium dělení (např. *Dej do košíku zeleninu. Vyber obrázky, na kterých jsou dopravní prostředky.* Nebo dospělý jmenuje některé pojmy z kategorie a dítě následně pokračuje vyjmenováváním předmětů ze té stejné kategorie). Další metodou je **doplňování významu**, které spočívá v hledání nových pojmů, které mění význam určeného slova (např. dospělý řekne *strom* a dítě doplní přídavná jména *vysoký, zelený, jehličnatý, ...* nebo naopak dospělý řekne přídavné jméno a dítě doplňuje podstatná jména). Další metodou je **objasňování významu** vztahující se na jevy, činnosti i konkrétní věci (např. *Jaký je líný člověk? Kdy se používá slovo au?* atp.). Dospělý při této metodě může nechat dětem prostor pro fantazii a nechat je odpovídat i nekonvenčním způsobem na základě jejich představivosti. Poslední zmíněnou metodou je **srovnávání významu slov**

na základě orientace v obsahu významů antonym, synonym a homonym¹. Pracovat s touto metodou lze tak, že dospělý nechá děti hledat a pojmenovávat rozdíly a shody mezi slovy. Ověřit pochopení lze tak, že dospělý nechá dítě použít slovo v různých kontextech. Děti mohou porovnávat zdobněliny (klacek – klacíček), stupňovat význam (nejdelší – delší – dlouhý x malý – větší – největší) apod. (Lipnická, 2013)

Při rozšiřování slovní zásoby a seznamování se s novými předměty a jevy je vhodnější, pokud je to možné, používat při práci s dětmi reálné předměty, takové, jaké skutečně jsou. Pokud se při poznávání nových věcí dítě dostává především k obrázkům a skutečným předmětům jen omezeně, tak se může stát, že jeho představa dané věci bude více či méně zkreslena. Vhodná metoda seznamování s novým předmětem nebo jevem by měla mít 3 etapy: 1) seznámení: *tohle je lžice*; 2) porozumění: *ukáž mi lžici* a 3) proslovení: *co to je*. (Kutálková, 2009)

Kromě domácího prostředí má velké možnosti podpořit vývoj slovní zásoby, vlastně obecně řeči mateřská škola (Kutálková, 2009). Už před rokem 1989 byly vymezeny čtyři základní oblasti k dosažení vytyčeného cíle jazykové a komunikační výchovy, jsou to: *1) rozvíjení slovní zásoby; 2) péče o správnou spisovnou výslovnost, kulturu a výraznost řeči; 3) zdokonalování gramatické správnosti dětských mluvených projevů a rozvíjení povědomí o základech gramatické stavby jazyka a 4) rozvíjení souvislého vyjadřování* (Žižková, 1982, s. 37; Průcha, 2011, s. 130). Slovní zásobu jakožto základní stavební kámen pro podporu rozvoje řeči v předškolním věku zmiňuje tedy několik autorů.

1.3.4 Diagnostika slovní zásoby

Při diagnostice slovní zásoby je nutné vycházet z jejího dělení na aktivní a pasivní složku. Ačkoliv není v České republice mnoho dostupných diagnostických materiálů, můžeme testování různě rozlišovat. Je možné se v praxi setkat s metodami, které zkoumají slovní zásobu do hloubky vyžadující detailní znalost a popis nebo metodami, které jsou citlivé na povrchní znalosti významů. Možné je diagnostiku provádět přímo se subjektem anebo nepřímou, většinou skrze rodiče dítěte. (Smolík, Seidlová, 2014)

¹ Antonyma – slova opačného významu. Synonyma – slova podobnému významu. Homonyma – slova stejného zvuku, ale jiného významu (česká koruna x koruna stromu).

Aby měla diagnostika slovní zásoby hodnotu, tak by měla zahrnovat vyhodnocení slovní zásoby aktivní i pasivní. V ideálním případě by testování mělo zohledňovat kvalitativní i kvantitativní oblasti. (Klenková, 2006; Kutálková, 2011; Průcha, 2011)

Diagnostika pasivní slovní zásoby

Testování slovního porozumění je zpravidla jednoznačnější, neboť zkoušející má možnost si testovací sadu dopředu pečlivě připravit a odpovědi na otázky jsou jasné, snadno kontrolovatelné. Také nároky na testovaného jsou při zkoumání pasivní slovní zásoby menší a je to pro něj tedy snazší (dovolí administraci testu např. u osob s řečovým deficitem). (Smolík, Seidlová, 2014)

Existuje několik diagnostických materiálů. Z těch přímých práce zmíní např. subtest diagnostické sady *Wechslerova inteligenční škála (WISC)*, která úroveň porozumění testuje formou otázek na význam daného slova (probandi popisují co slovo znamená). Ovšem nevýhodou tohoto testu je ovlivnění výsledků vyjadřovacími schopnostmi testovaných a také subjektivním hodnocením zkoušejícího. (Smolík, Seidlová, 2014)

Další přímou metodou, kterou ve svém výčtu např. Smolík a Seidlová (2014) zmiňují, a zřejmě tou nejznámější, je americký test slovní zásoby *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)*. Ten je založený na ukazování testových karet s obrázky zkoušenému. Na každé prezentované kartě jsou čtyři obrázky, testující při každé kartě zadává pojem, který označuje výlučně jeden z obrázků a úkolem probanda je ukázat správný obrázek (správná je pouze jedna varianta). Aby bylo možné zjistit schopnost testovaného odlišit významově spřízněná slova nachází se mezi zbylými třemi obrázky ještě jeden, který spadá do stejné kategorie – např. zadání je *auto*, a kromě auta bude mezi ostatními třemi obrázky ještě jeden dopravní prostředek, třeba autobus. Tento test označuje za vhodný i Lechta (2003), zejména považuje za užitečné třídění obrázků do nadřazených skupin, čímž se zjišťuje i již zmíněná pojmotvorba. Označením správného obrázku dává testovaný najevo znalost významu slyšeného pojmu.

Výhodou obrázkových zkoušek je jednak snadná administrace nasbíraných materiálů, ale také nízké nároky na testované, atraktivita pro dětské probandy i malá časová náročnost na průběh zkoušky.

Z nepřímých metod lze zmínit např. *Inventář komunikačního vývoje (CDI)*, který je založený na zjišťování informací o dítěti od rodičů. Výhodou této metody je samozřejmě její využitelnost v raném vývoji dítěte, je zde ale potřeba upozornit na riziko, že rodič ať úmyslně nebo neúmyslně nemusí předávat informace přesně a pravdivě. (Smolík, Seidlová, 2014)

Diagnostika aktivní slovní zásoby

Diagnostické metody slovní exprese jsou založeny většinou na obrázkových materiálech, které proband popisuje. Stejně jako v testování porozumění je v této oblasti standardizovaný test, který se jmenuje *Expressive Vocabulary Test (EVT)*. Od WISC se odlišuje tím, že v rámci různých věkových obtížností se mění požadavek zadání – např. malé děti popisují obrázek jednoslovně, u dospělých probandů může testující zadat pojem, název obrázků a po testovaném chtít vyjádřit to stejné jiným slovem (synonymem). (Smolík, Seidlová, 2014)

Dle výčtu diagnostických materiálů Smolíka a Seidlové (2014) je nejznámějším testem slovní produkce v České a Slovenské republice *Obrázková zkouška O. Kondáše*. Její původní vydání proběhlo již v 70. letech 20. století, konkrétně v roce 1972 (Smolík, Seidlová, 2014; Šauerová, 1993; citovaná dle Brožové, 2019). Zkouška spočívá na představení třiceti obrázků testovanému, který je má za úkol pojmenovat. Zkouška byla tehdy standardizována na probandech ve věku 5 roků 6 měsíců do 6 roků 6 měsíců (Šauerová, 1993; citovaná dle Brožové, 2019). Vzhledem k době vydání je zřejmé, že je zkouška již zastaralá – některé obrázky jsou pro dnešní děti již přežité a v ČR se již tato sada nevyužívá (Smolík, Seidlová, 2014; Šauerová, 1993; citovaná dle Brožové, 2019). V roce 2019 byla publikována diplomová práce studentky Pedagogické fakulty UK Kateřiny Brožové, která v rámci své diplomové práce výměnou 4 obrázků z původní Kondášovy sady zmodernizovala právě tento testový materiál.

Z informací uvedených výše je zřejmé, že žádný z diagnostických materiálů není pro komplexní zkoumání slovní zásoby předškolních dětí ideální, nicméně realizace některých z nich poskytuje možnost srovnávat výsledky.

1.4 Institucionální vzdělávání dětí předškolního věku v ČR

Některé děti mají před nástupem do základního vzdělávání ve srovnání s vrstevníky ve vývoji nějaké opoždění. Tyto deficity mohou být důvodem k doporučení odkladu školní docházky. V takovém případě dítě nenastoupí do prvního ročníku ZŠ, ale zůstává tzv. předškolákem.

System předškolního vzdělávání v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dle RVP PV (2018) je *„koncepce předškolního vzdělávání založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí“*.

Předškolní vzdělávání je s platností od 1. 9. 2019 zřizováno zpravidla pro děti ve věku od 2 do 6 let, přičemž poslední rok předškolního vzdělávání před nástupem do školy je pro děti docházka do zařízení povinná (RVP PV, 2018).

Kromě mateřské školy se mohou děti s odkladem školní docházky vzdělávat také v **přípravných třídách** zřízených při základních školách (RVP PV, 2018).

1.4.1 Přípravné třídy

Přípravné třídy jsou zřizovány za účelem poskytnout dětem před nástupem do základního vzdělávání zvýšenou podporu k vyrovnání jejich vývoje a připravenosti před nástupem do školy.

Přípravnou třídu při základní škole lze zřídit dle ust. § 47 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona se souhlasem krajského úřadu pro děti v posledním roce předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky, u kterých lze předpokládat, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a úroveň školní zralosti. Přednostně musí být do přípravné třídy přijímány děti s povoleným odkladem povinné školní docházky. Povolení ke zřízení přípravné třídy lze udělit, pokud ji bude navštěvovat minimálně 10 dětí (maximální kapacita přípravné třídy je 15 dětí). (MŠMT, 2017; Waicová, 2019)

Obsah vzdělávání v přípravné třídě **vychází z RVP pro předškolní vzdělávání** (i přesto, že je plněno při základní škole) a je zpracován do školního vzdělávacího plánu. Však časový rozsah vyučovaných hodin se řídí dle RVP pro základní vzdělávání pro první ročník. Děti jsou tedy každý den vyučovány 4 vyučovací hodiny. Hlavní náplní vzdělávacího obsahu přípravné třídy je vyrovnání vývoje, narovnání deficitů ve školní připravenosti a příprava na povinnou školní docházku. Důraz je kladem především na komunikaci v českém jazyce (hlavně pokud je některé z dětí cizinec), vzájemnou komunikaci mezi dětmi, poznávání sebe i světa kolem či základy sebeobsluhy a základní sociální návyky. (MŠMT, 2017; Waicová, 2019)

V rámci vyrovnání vývoje je zařazována i logopedická prevence, procvičování grafomotoriky, základní početní operace, trénink paměti, rozvoj slovní zásoby atd. Hladkému nástupu do první třídy ZŠ nepochybně přispěje i budování návyků na každodenní režim základní školy, na přesné začátky a konce vyučovacích hodin signalizované zvoněním, pravidelné přestávky, přechod na společný oběd se zajištěním jídla vlastní aktivitou u výdejního okénka atp.

2 Biblioterapie

2.1 Vymezení biblioterapie

O biblioterapii lze obecně napsat, že se jedná o používání literatury za účelem pomáhat lidem řešit psychologické, sociální či emoční problémy (McLaine, 2009; McCulliss, Chamberlain, 2013). Myšlenka, že čtení může mít příznivý vliv na duševní zdraví prošla, dá se říci, znovuzrozením. Existují klinické důkazy o tom, že čtení může pomoci například lidem překonat osamělost a sociální vyloučení. Ve Velké Británii dokonce zdravotníci pracovníci předepisují svým pacientům knihy z doporučeného seznamu, který pro tyto účely sestavili odborníci na duševní zdraví. (Haslam, King, Campbell, 2018)

Biblioterapie může pomoci nejen klientům zdravotnických zařízení, ale i jakékoli jiné osobě s řešením osobních problémů (například úzkostí, depresí nebo zvládáním zármutku), neboť někdy může být obtížné pochopit to, co se ve vlastní mysli nebo i těle děje, zejména pokud s daným stavem nemá osoba doposud žádné zkušenosti, které by mohly napomoci stav řešit a pracovat s ním. Lindbergová (2019) ve svém článku píše, že biblioterapie si klade za cíl překlenout tuto mezeru pomocí literatury, která se snaží zlepšit život člověka tím, že mu poskytuje informace, podporu a vedení ve formě čtenářských aktivit prostřednictvím knih a příběhů. Přestože biblioterapie může být použita jako svépomocná metoda k podpoře osobního růstu, je nejúčinnější, když je vedena jako řízený interaktivní proces, ve kterém je vedena strukturovaná diskuse, která směřuje k dosažení předem určených terapeutických cílů (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006).

Toto terapeutické čtení velmi úzce souvisí s procesem sebepoznání, identifikace a sebehodnocení. Jak správně rozvíjet čtení a pochopení textu je jedním z nejsložitějších aspektů biblioterapie. Když si člověk čte, podporuje tím své sebe-pochopení a sebe-porozumění, pomáhá to člověku získat vhled a motivaci ke změně anebo k pochopení svého aktuálního stavu. (Béres, 2014)

Jak ve svém díle píše Kováčová a Valešová Malecová (2018), tak kniha neslouží vždy jen jako pomocník v boji s konkrétními izolovanými osobními problémy jednotlivce, který se momentálně s něčím potýká, ale je i prostředkem, jak dále rozvíjet osobní kompetence různých osob, které se na práci s knihou podílejí. Může se jednat jak

o odborníky, terapeuty, učitele, tak (nejčastěji v případě klienta dětského věku) i o členy rodiny, kteří jsou do biblioterapeutického procesu také zahrnuti.

Vzhledem k tomu, že kniha jako taková a příběh bývají součástí života každého dítěte už od útlého věku a měla by být tedy přirozenou součástí života všech dětí, tak práce s ní nemusí vždy probíhat za účelem léčby již nastalého problému, ale může posloužit i jako průvodce k **získání nových zkušeností**, k **podpoře rozvoje osobnosti**, poznání sebe sama i svého okolí či k **posílení rozličných dovedností a schopností** (Kováčová, Valešová Malecová, 2018). Dle informací, které ve svém článku na BBC online zveřejnil Hephzibah Anderson (2016) se ukázalo, že čtení zlepšuje zaměření analytického myšlení, které nám umožňuje lépe rozpoznávat vzorce chování. Podle výsledků nás ale může učinit společensky schopnějšími a empatičtějšími zejména beletrie. V roce 2015 časopis *Journal of Applied Social Psychology* publikoval dokument, který ukazuje, jak čtení knihy *Harry Potter* přimělo mladé lidi ve Velké Británii a Itálii k pozitivnějšímu naklonění vůči stigmatizovaným menšinám – jako jsou uprchlíci (Vezzali, 2015). V roce 2013 psychologové z New School for Social Research zjistili, že beletrie zvýšila schopnost lidí vůbec zaregistrovat, a dokonce správně číst emoce druhých (Anderson, 2016).

Biblioterapeutické přístupy lze tedy využít nejen k léčbě, ale i k **prevenci a rozvoji**. Pro lepší seznámení s tímto typem terapie práce předkládá i několik základních poznatků o tomto oboru.

Základním předpokladem biblioterapie je to, že se klienti ztotožňují s literárními postavami podobnými sobě samému. Kniha v ten moment působí jako asociace, která klientům pomáhá uvolňovat emoce, získávat nové směry života a zkoumat nové způsoby interakce (Abdullah, 2005). Například dospívající čtenáři mohou pocítit úlevu, že nejsou jediní, kteří čelí konkrétnímu specifickému problému – je známo, že děti a adolescenti se často bojí, stydí, někdy možná ani neumí své pocity verbalizovat. Problém může vzniknout zejména pokud nedokážou mluvit o pocitech jako je strach, odmítnutí či známky deprese, pak právě vybrané knihy umožňují i těmto jedincům porozumět sami sobě díky zkušenostem ostatních (z příběhu) a uvažovat o možných řešeních problémů (Afolayan, 1992). Afolayan (1992) zmiňuje, že příběhy o každodenním životě lidí, o jejich těžkostech, sebeobětování a vytrvalosti při čelení velkým zkouškám, jsou pro děti i dospělé významné a cenné

pro pochopení a zvládání jejich vlastního života. Čtením se klienti učí, jak řešit své problémy tím, že přemýšlejí o tom, jak jejich postavy v knize řeší ty své, velmi podobné těm čtenářovým.

V tuto chvíli lze vyhledat rozdílné definice biblioterapie, některé jsou pojaté více všeobecně, jiné se zaměřují více specificky. Tato proměnlivost ve výčtu definic podléhá prostředí a oboru, kde se biblioterapie užívá (Kováčová, Valešová Malecová, 2018). Valešová Malecová (2018a, s. 7) zmiňuje jednu z těch obecných definic, kterou uvádí Paerdeck a to, že „*biblioterapie doslovně znamená léčbu prostřednictvím knih*“. Dále v tomtéž díle Valešová Malecová uvádí definici Smitha, který biblioterapii definuje jako „*nástroj, který může být použitý k napomáhání léčení prostřednictvím knihy*“.

Afolayan (1992, s. 138) ve svém článku píše, že Wolverton v roce 1988 poskytl výčet možností, jak využít biblioterapii: *1) vedení (řízení) čtením; 2) pomocí knih pomáhat řešit osobní problémy; 3) rozvoj schopností pro život; 4) zlepšení sebehodnocení a osobnosti*. Dle tohoto autora se jedná o dynamickou interakci mezi osobností čtenáře a čtenou literaturou. Biblioterapie v podstatě představuje úplně jednoduchý nápad: použití knih ku pomoci lidem (Cornettová, Cornett, 1980).

Aby mohla být prostřednictvím biblioterapie prováděna cílená a vědomá intervence, je potřeba, aby veškerý průběh terapie byl důkladně promyšlený. Je nutné před zahájením intervence pečlivě a konkrétně stanovit cíle, kterých prostřednictvím biblioterapie chceme dosáhnout a následně pečlivě naplánovat aktivity, které k dosažení cílů budeme využívat. Přes výše uvedenou potřebu svědomité a konkrétní přípravy je biblioterapie i dynamickou a vysoce interaktivní formou pomoci. (Valešová Malecová, 2018a)

Cornettová a Cornett (1980) ve své knize uvádí, že se biblioterapie skládá ze tří procesů interakce mezi čtenářem a literaturou, nazývají se: identifikace, katarze a vhled. Proces **identifikace** začíná vztahem mezi čtenářem (příp. posluchačem) a postavou příběhu. Účelem tohoto vztahu je upozornit čtenáře na to, že jejich situace není ojedinělá, a že existují i jiní lidé, kteří mají podobné zkušenosti a problémy. Po procesu identifikace, který čtenáři navodí pocit ztotožnění s hlavní postavou, s ní začne čtenář prožívat pocity a cítit emocionální spojení, protože je schopný vztáhnout situaci z příběhu na tu svou. Tato fáze se nazývá **katarze**. Posledním procesem je **vhled**, ten umožňuje čtenářům analyzovat

charakter postavy a situace a následně rozvíjet názory týkající se chování nebo jednání přijatých postavou a jejich pokusy řešit problémy. Akgün a Benli (2019) ve svém článku ještě v rámci třetí fáze zmiňují, že čtenář si v této fázi uvědomí, že se s takovými problémy nepotýká sám, ale týká se to více lidí, a i díky tomu se cítí bezpečněji.

2.2 Vymezení biblioterapie z pohledu školského prostředí

Z pohledu biblioterapeutické práce s dětmi ve školském prostředí je při vymezení biblioterapie potřeba zmínit podstatu především v edukačním procesu, který má za cíl dítěti přinést v první řadě pozitivní zkušenost a navodit pocit pohody. Učitel by měl být schopný dítě namotivovat k vlastnímu vyjádření a úsilí, které povede k prožití vlastních pozitivních zkušeností a zážitkům úspěchu, což bude pozitivně stimulovat jeho sociální chování. Dana Kollárová (2016, s. 9) ve svém příspěvku cituje Lištiakovou (2013, s. 58), která říká, že „*biblioterapie vychází z předpokladu, že u dětí je potřebné preventivně, anebo intervenčně působit, aby se podpořil jejich zdravý psychosociální rozvoj*“². Lze tedy říci, že biblioterapie je možný způsob, jak lze u dětí (a žáků) posilovat komunikační a sociální dovednosti. Ve škole se tedy nejedná primárně o léčebnou biblioterapii, nýbrž o biblioterapii preventivního charakteru, v rámci které se učitel pomocí uměleckého prostředku (příběhu) snaží pozitivně působit a rozvíjet komunikační a sociální kompetence žáků.

Ve školním prostředí lze biblioterapii využít tedy k podpoře vývoje dítěte a překonání předpokládaných obtíží, které se během vývoje mohou objevit. To ale neznamená, že ji ve školním prostředí lze využít jen preventivně, a nikoliv k řešení již vzniklých problémů. Dle Valešové Malecové (2015; 2016a) např. lze pomocí této terapie pracovat s kolektivem, který nepřijímá nového žáka, či s přijetím a pochopením spolužáka s nějakým zdravotním znevýhodněním nebo jiné národnosti apod.

Informace o využití biblioterapie k řešení již vzniklých problémů doplňuje Rochesová (2011), která také zmiňuje, že učitelé ve škole mohou dětem pomoci vyrovnat se s řadou problémů, které žáky, ale i předškolní děti, běžně ohrožují. Může se jednat např. o problém s přijetím nového sourozence, nástupem do mateřské školy, následně nástupem do základní

² Přeloženo ze slovenského jazyka.

školy, zvládáním nálad (zejm. hněvu a strachu), konflikty s vrstevníky apod. Rochesová ale upozorňuje, že závažnější emoční a behaviorální problémy by měly být řešeny výhradně klinicky vyškoleným odborníkem.

Kromě pocitu bezpečí a jistoty, který vzniká díky již existujícímu kolektivu žáků, kteří se znají, další výhodou využití biblioterapie ve školním prostředí tkví ve vedení programu učitelem, který děti dobře zná a dokáže snáz identifikovat obtíže, případně potřeby, které jeho žáci mají, čímž lze nastavit cíle programu velmi přesně dle potřeb a zároveň schopností daných žáků. Literatura pak může při správném použití fungovat jako prostředek mezi žáky a učitelem, kterým je možné u žáků působit na rozvoj jejich sociálního, emocionálního i smyslového vnímání. (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006)

2.3 Vymezení biblioterapie ve vztahu ke speciální pedagogice

Pilarčíková – Hýblová (1997, s. 10) ve své knize uvádí definici biblioterapie podle Nagyové (1995), která při definování vycházejícího z muzikoterapie uvedla, že biblioterapii chápe „jako léčebno-výchovnou metodu komunikativního charakteru, kterou je možné preventivně i kurativně působit na ohrožené, postižené a narušené jedince“³.

Valešová Malecová (2018a) zmiňuje, že i u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami biblioterapie postupuje záměrně a systematicky, ať už se jedná o léčebný nebo výchovný cíl. Působením literárního textu a zvolených technik na jedince se snaží upravovat jeho aktuální stav a skrze něj přispět ke zlepšení stavu celkového. Valešová Malecová (2015, s. 25; 2016a, s. 32; 2016b, s. 17; 2018a, s. 10; 2019, s. 94) také uvádí, že biblioterapii ze všeobecného hlediska lze vnímat jako „metodu, která záměrně, systematicky a cílevědomě využívá různé formy práce s literárním textem u klientů různého věku, kultury a problémů k dosažení preventivních a/nebo terapeutických cílů, týkajících se hlavně (sebe)poznání; předcházení, pochopení a/nebo řešení problémů a složitých situací“⁴, z čehož lze vyvodit, že možností využití biblioterapie v speciální pedagogice je nespočet, neboť je možné ji využít pro široké spektrum klientů s rozličnými problémy. Specifický je pak především

³ Přeloženo ze slovenského jazyka.

⁴ Přeloženo ze slovenského jazyka.

výběr literárních textů a technik, které při práci s klientem použijeme a ty musí vycházet z cílů, které pro biblioterapeutický program vymezíme. Nastavování cílů se liší i podle zaměření terapie, tedy zda chceme působit léčebně a obnovovat nebo kompenzovat nějaké znevýhodnění (sociální znevýhodnění, poruchy učení, poruchy chování, šikana, zdravotní postižení aj.) nebo zda chceme působit preventivně (budovat schopnosti a dovednosti pro bezproblémový průchod vývojovými obdobími atp.)

Biblioterapie ve speciální pedagogice stejně jako v jiných odvětvích (psychologie, lékařství) využívá tradičních technik jako je např. psaní pravidelných deníků, tvůrčí psaní atp., tedy nijak výrazně se neodlišuje. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se osvědčuje propojování biblioterapeutického přístupu s technikami dalších expresivně-formativních terapií. (Svoboda, 2014)

Při využití biblioterapie ve speciální pedagogice lze předpokládat, že mnohdy této terapie bude využito v rámci inkluze. V tomto případě není nutné soustředit se jen na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale lze terapii využít i k rozvoji vnímavosti jinakosti mezi všemi žáky a tím budovat u každého z klientů prosociální chování (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006; Valešová Malecová, 2016a). V případě zaměření se na žáky se zdravotním postižením se můžeme často setkat s tím, že mají problémy s porozuměním a verbalizací svých myšlenek, pocitů, příp. reakcemi na různé situace, v takovém případě lze prostřednictvím biblioterapie docílit, že si žáci více osvojí schopnost sdílení pocitů nebo reflektování jejich chování prostřednictvím další osoby – literární postavy (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006).

Iaquinta a Hipsky (2006; citovaní dle McCulliss, Chamberlain, 2013) navrhli seznam bodů, které by měly být zohledněny při výběru literatury u klienta nebo klientů s nějakým typem postižení. V seznamu uvádí zejm. tyto body: hlavní postava příběhu s postižením; kniha zprostředkovává příběh, který je realistický a empatický vůči dítěti s postižením; hlavní postava je schopna problémy řešit; hlavní postava se potýká se stejnými obtížemi jako klient; příběh představuje, že mezi dítětem s postižením a intaktními vrstevníky může být rovnocenný a plnohodnotný vztah.

Pavel Svoboda (2014 s. 203) popisuje specifika biblioterapeutického přístupu u dětí, které buď potřebují logopedickou péči, případně kterým chceme dopřát určitou stimulaci

v komunikační oblasti. Dle Svobody je třeba biblioterapeutický program zaměřit především na „*oblast expresivního rozvoje řečových schopností, v případě biblioterapeutické intervence se však zaměřujeme především na písemnou expresi*“. K této práci lze využívat vícero materiálů, ale určitě by neměly chybět obrázkové materiály a ilustrované texty.

2.4 Druhy biblioterapie

Valešová Malecová (2012b) zmiňuje několik možných způsobů dělení. První z nich je dle Elizabeth Foss (2009), která ve své knize *Bibliotherapy: Helping Children Cope with Emotional and Developmental Distress through Books* z roku 2009 identifikovala několik různých typů biblioterapie: **vývojová** biblioterapie, **klinická** biblioterapie, **svépomocná** biblioterapie (využívá naučné knihy, které jsou určeny přímo ke svépomoci a není přítomen žádný terapeut), **tvořivá** biblioterapie (používá vlastní kreativní tvorbu, beletrii a poezii za cílem celkového zvýšení spokojenosti) a **neformální** biblioterapie (když odborníci doporučují knihy pro skupinové diskuze). Další dělení zmínila Valešová Malecová dle Debbie McCulliss popsané v *Journal of Poetry Therapy* v roce 2012, ta rozdělila biblioterapii dle způsobu využití na reaktivní a interaktivní, dle využívaných materiálů na imaginativní a didaktickou a dle účelu na sebeaktualizační zaměřenou na řešení problémů, další zaměřenou na sociální přijetí, pak také psychoterapeutickou a vzdělávací. Dále např. Pavel Svoboda (2014) rozdělil biblioterapii na 1) **psychosomaticky** orientovanou, 2) **psychosociálně** orientovanou, 3) **relaxační** biblioterapii, 4) **edukační** biblioterapii, 5) biblioterapeutické **psaní deníku**, 6) biblioterapie jako **tvořivé psaní**, 7) **narativní** biblioterapie, 8) **lyrická** biblioterapie, 9) **virtuální** biblioterapie a 10) **polyestetická** biblioterapie.

Valešová Malecová (2018a) dělí biblioterapii na čtyři kategorie a autorka této diplomové práce z tohoto dělení dále vychází. Prvním typem je **kognitivní** biblioterapie, tento typ biblioterapie je zaměřený na čtení a zpracování informací z odborných a populárně-naučných textů a cílem terapie je skrze osvojení si co nejvíce poznatků o daném problému pochopit svoji situaci. Druhým typem je biblioterapie **afektivní** (také emoční), která pro své uplatnění využívá především beletrii, jejímž cílem je poskytnout čtenáři podobný příběh jeho vlastnímu a tím podpořit proces identifikace vlastní situace se situací

v příběhu. Tento typ biblioterapie je využíván v případech, kdy si klient často vytváří obranné mechanismy, aby se ušetřil bolesti.

Třetím typem je **klinická** biblioterapie, která je využívána u klientů se závažnými emočními a behaviorálními problémy. Tento typ má strukturovanější a systematictější charakter a je využíván zejména v institucionálním (klinickém) prostředí. (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006; Valešová Malecová, 2012b; 2018a; Akgün, Benli, 2019)

Posledním typem, který Valešová Malecová (2015; 2016a; 2018a; 2019) popisuje, a který je stěžejním pro tuto diplomovou práci, je **vývojová** biblioterapie, která má preventivní charakter. Jejím cílem je předcházet možným problémům, které mohou v důsledku vývoje potřeb vzniknout. Kromě pomoci s přípravou na některé potenciálně náročnější etapy života (špatná adaptace v kolektivu, problém s navazováním přátelství, strach z mateřské školy aj.) lze vývojovou biblioterapii použít jako podpůrnou terapii i v dalších oblastech, jako například zvýšení sebevědomí, zlepšení sociálního úsudku, rozvíjení myšlení atd. Typickým rysem vývojové biblioterapie je práce převážně ve větších skupinách, které mohou být už hotové kolektivy, např. předškolní nebo školní. Vývojová biblioterapie nevyžaduje účast odborného klinického pracovníka, jako je např. psychoterapeut nebo psychiatr, ale může ji uskutečňovat např. školní psycholog, speciální pedagog, knihovník či dokonce třídní učitel nebo i rodič (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006; Valešová Malecová, 2015; 2016a; 2018a; 2019). Podobně shrnují vývojovou biblioterapii i další autoři (Öncü, 2012; McMillen, 2014; citování dle Akgün, Benli, 2019; McCulliss, Chamberlain, 2013), kteří tvrdí, že vývojová biblioterapie může být použita pro různé účely ve vzdělávání a je přijímána zejména jako účinný **pomocník při prevenci vývojových problémů dětí**.

2.5 Formy biblioterapie

Základním kritériem pro rozdělení forem biblioterapie je **počet klientů**, pro které je terapie realizována ve stejný čas (Pilarčíková-Hýblová, 1997; Valešová Malecová; 2016a). Pakliže pracuje terapeut pouze s jedním klientem jedná se o **individuální formu**. Dle Valešové Malecové (2012a) se využívá zejména tehdy, pokud klient potřebuje pomoci s řešením nějakého osobního (choulostivého) problému nebo pokud okolnosti (typ problému, osobnost klienta) nedovolují vytvořit homogenní skupinu. Plusem individuální formy

je zejména bezpečný a skutečně důvěrný prostor mezi klientem a terapeutem, který zajišťuje zachování sdělovaných informací v tajnosti. Nevýhody této metody lze nalézt v absenci pocitu sounáležitosti, který by v klientovi mohl vzbudit další jedinci se stejnými problémy a pomohli by mu pochopit, že není v dané situaci sám, a že lze najít i vícero řešení a pohledů na danou situaci.

Pracuje-li terapeut s více než dvěma klienty realizuje již **skupinovou formu biblioterapie**. Vzhledem k tomu, že tato forma nabízí několik výhod (zejména navození skupinové dynamiky, vzájemné působení mezi klienty, vytváří dobré podmínky pro bourání sociálních bariér, podporuje schopnost vzájemné empatie, klienti mají možnost získat více zpětné vazby a ostatní členové na sebe vzájemně působí jako motivační stimuly) je to nejčastěji využívaná forma. (Pilarčíková-Hýblová, 1997; Valešová Malecová, 2012a)

Aiexová (2006; citovaná dle McCulliss, Chamberlain, 2013) zejména ve školském prostředí doporučuje skupinovou formu. Aiexová ve skupinové formě také vidí výhody, zejména vyzdvihuje nižší časovou náročnost, sdílení zkušeností a pocitů mezi klienty, což napomáhá ke snížení nervozity, strachu a úzkosti. Dále zmiňuje, že při skupinové formě mohou cítit klienti pocit sounáležitosti a bezpečí a díky poznatkům ostatních členů skupiny mohou získat nové náhledy a chápání dané situace. Skupinovou formu ve školském prostředí doporučuje například i Gladdingová a Gladding (1991; citovaní dle Pehrssonové, Pehrssona, 2006), Akgün a Benli (2019) či Cooková, Earles-Vollrathová, Ganzová (2006).

Poslední formou biblioterapie dělené dle počtu klientů je **hromadná**. Ta se realizuje jen velmi zřídka. Jedná se např. o rozhlasové čtení (bylo použito v Psychiatrické léčebni vo Velkých Levároch), besedy, přednášky či psychoedukační programy. (Pilarčíková-Hýblová, 1997)

Valešová Malecová (2018a) představuje způsob členění biblioterapie dle **formálního hlediska** na receptivní, perceptivní a expresivní. Přičemž je důležité podotknout, že tyto přístupy se mohou v rámci biblioterapeutického programu kombinovat, střídat je lze dokonce i v rámci jednoho setkání.

Receptivní forma je založená na čtení, případně poslechu reprodukováného textu, následné diskuzi a pozorování. Čtení textu může probíhat tak, že každý klient dostane stejný text

nebo každý jiný. Předčítání může probíhat buď jednotlivými střídajícími se klienty, terapeutem anebo reprodukováním. Receptivní forma se po přečtení textu věnuje diskuzi, ve které se reflektují dojmy z přečteného. Z receptivní formy lze vyžít získání osobních zkušeností, náhled, ztotožnění se s literární postavou, změna postojů a chování atd. (Valešová Malecová, 2012a)

Expresivní forma je na rozdíl od receptivní postavená především na samostatné tvorbě klienta, čímž se snaží docílit posílení schopnosti klienta samostatně řešit budoucí situace. (Pilarčíková-Hýblová, 1997)

2.6 Tvorba biblioterapeutického programu

Pro přípravu vývojové biblioterapie se předpokládá, že terapeut bude schopen na začátku identifikovat, co je problémem klientů, potažmo jakou oblast chce s dětmi rozvíjet. Na základě určení problematiky je na řadě vymezení cílů celého programu, tedy nejprve hlavní cíl, který se poté rozloží na dílčí cíle sloužící k rozdělení cílů pro jednotlivá setkání. Při výběru hlavního cíle je potřeba zohlednit **klientovy charakteristiky**, zejména věk, pohlaví, případnou diagnózu, aktuální stav, čtenářské zájmy, aktuální potřeby, zájmy i čas, který máme pro biblioterapii k dispozici. Při **formulování hlavního cíle** je také potřeba myslet na to, že by měl mít vždy pozitivní efekt a konečné cíle by měly být maximálně tři. A co je při volbě cíle nejdůležitější – musí být pro klienta dosažitelný. **Dílčí cíle** by měly být na sebe postupně navazující části cíle hlavního. Dílčí cíle by měly vést k rozvoji takových vlastností a schopností, které je potřeba upevnit k dosažení konečného hlavního cíle. Třetím úkolem terapeuta je **nastavení formálních náležitostí** celého programu, zda bude probíhat individuální či skupinovou formou. Jak už bylo uvedeno výše, v případě vývojové biblioterapie lze pracovat s již existujícími skupinami, jedná se tedy o skupinovou formu. Kolik bude v rámci programu jednotlivých setkání, jaká bude doba jednoho setkání a v jaké frekvenci se budou setkání opakovat. U preventivně zaměřených biblioterapeutických programů je vhodné zhruba deset setkání s frekvencí jedenkrát až dvakrát týdně. Délka jednotlivých setkání se liší dle věku klientů, např. **u předškolních dětí je vhodná délka zhruba 30 – 45 minut**. Důležitým faktorem při realizaci biblioterapeutického programu je pravidelnost setkávání – realizování vždy ve stejném dohodnutém čase přispívá k osvojování a zvykání si pravidlům, kromě toho to dětem

poskytuje jasnou strukturu a přehlednost v tom, co se bude dít a přesně vědí, co mohou očekávat. Posledním a nejdůležitějším bodem plánovacího procesu je **výběr vhodných literárních textů** a na to navazujících metod a technik. (Valešová Malecová, 2012c; 2015; 2016a; 2016b)

Při tvorbě programu v rámci vývojové biblioterapie, která pracuje s již existující skupinou, je nutné zohlednit již vytvořené vztahy a atmosféru a zohlednit míru důvěry, která je ve skupině nastolena, neboť je potřeba vzít v úvahu, jak budou klienti ochotní před zbytkem skupiny vystupovat a projevit se. V úvodních setkáních programu je lepší vybírat snadnější témata a podpůrné aktivity, aby si klienti postupně zvykli a teprve poté postupně přejít ke složitějším tématům a aktivitám vyžadujícím více otevřenosti. (Valešová Malecová, 2015; 2016a)

2.7 Využití biblioterapie u dětí předškolního věku

Jak už bylo okrajově zmíněno v rámci vymezení biblioterapie ve školském prostředí, děti v období předškolního věku prochází řadou změn, které je vystavují riziku možných problémů například s přijetím do nového kolektivu, odloučením od rodičů, změnou prostředí apod. V tomto období je pro dítě velice důležité i rozvíjení slovní zásoby, rozvíjení komunikačních schopností a sociálních zručností, se kterými mu biblioterapie může velmi dobře pomoci. Také je biblioterapie, zejména ta vývojová, dobře využitelná ke konci předškolního období, kdy se začíná dítě chystat na přechod na základní školu. (Valešová Malecová, 2018b)

Jedním z účelů biblioterapie je **reedukace narušených funkcí**, v rámci kterých je klientům poskytován nácvik využívání zůstatkového potenciálu narušených funkcí, a především jejich rozvoj – nutno ale podotknout, že se jedná o dlouhodobý a náročný proces. Biblioterapie v tomto případě může těžit především z toho, že při své realizaci využívá hlavně zájmy klienta, což posiluje jeho motivaci a ochotu pracovat. Rozvíjet je možné kognitivní funkce (např. paměť, pozornost, koncentraci, logiku, představivost, schopnost formulovat vlastní myšlenky aj.), jemnou motoriku, poznávací procesy a představivost s fantazií. (Valešová Malecová, 2011; 2012d)

Dalším z účelů biblioterapie, který Valešová Malecová (2011; 2012d) popisuje, je **rozvoj komunikačních a sociálních dovedností**. Ten se nejlépe realizuje prostřednictvím skupinových aktivit, které kromě rozvoje komunikačních a sociálních dovedností podporují i schopnost korigovat nevhodné chování a osvojit si společensky přijatelné chování. Podstatné je zmínit, že v tomto terapeutickém procesu lze rozvíjet verbální a neverbální komunikaci, zejména slovní zásobu, tvorbu pojmů, vnímání obsahové stránky řeči či formulování myšlenek. Kromě verbální a neverbální složky lze prostřednictvím biblioterapie rozvíjet prosociální chování jako je např.: schopnost spolupráce, dělat kompromisy, tolerovat jiné, pomáhat a přijímat pomoc nebo přijímat sociální zpětnou vazbu. Dle Aiexové (1993; citované dle McCulliss, Chamberlain, 2013) je cílem biblioterapie v rámci rozvoje komunikačních a sociálních dovedností především rozvoj schopnosti komunikovat s okolím o svém problému, podpořit klienta, aby dokázal o svém problému otevřeně mluvit.

Vášová (2007, s. 5) uvádí, že u dětí předškolního věku mají velký význam pro „rozvoj řeči, fantazie, paměti a intelektuálních schopností“ pohádky. Literatura je dle Vášové (2016) také velkým pomocníkem v dětském období ve fázi zvědavosti a otázek „proč“, na které knihy mohou mnohdy odpovědět. Specifikem tohoto věku je, že hlavní činností dítěte je hra, a tak je potřeba hru v různých formách zohlednit v rámci navazujících aktivit po četbě, případně v rámci motivování dětí k četbě.

Dle doposud zmíněných informací lze jako vhodnou možnost biblioterapie pro účely této práce zvolit tu vývojovou. Dle Valešové Malecové (2017/18; 2019) prochází děti v předškolním věku obdobím velkého kognitivního rozvoje, tak jsou pro stimulaci formou vývojové biblioterapie poměrně přístupní.

Vývojovou biblioterapii mohou učitelé (nebo jiní pedagogové, odborníci, rodiče) využívat, aby podpořili hladký průběh vývoje dětí, rozšiřovali dětem jejich rozhled a postoje, seznamovali je s emocemi a chováním v různých situacích a učili je udržovat si emoční a kognitivní pohodu. Zejména příběh o adaptaci hlavní postavy příběhu v první třídě ZŠ může dítěti, které právě nastoupilo do školy usnadnit celý proces. (Lucas, Soares 2013; citovaní dle Akgün, Benli, 2019)

2.7.1 Specifika přípravy biblioterapie u dětí předškolního věku

Valešová Malecová (2017/18) předškolní období dítěte chápe jako fázi socializace mezi novými lidmi, zvykání si novému prostředí, novým pravidlům a autoritám a také osamostatnění od rodičů, což zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu různých problémů, se kterými by se děti mohly potýkat (např. častější onemocnění a návštěvy lékaře, zvládání emocí, příprava na vstup do školy a úroveň osobních kompetencí k němu potřebných, strachy, nové přístupy dospělých i vrstevníků). Při výskytu takových obtíží lze jako možnou pomoc dítěti se zvládnutím situace využít právě práci s příběhem.

Na úvod programu je vhodné zařazovat sezení, které jsou svou strukturou jednodušší a jasná, aby děti schéma sezení hned z úvodu pochopily a rychleji si tak na systém práce zvykly (Valešová Malecová, 2016a). Valešová Malecová (2015) také zmiňuje specifika úvodních činností – zejména že u předškolních dětí má svůj význam náladometr, který by měl být pro děti v předškolním věku jednoduchý, aby měly možnost snadno vyjádřit svou náladu ideálně jen nějakým gestem nebo postavením se ke smajlíkovi, není vhodné pro takto malé děti zařazovat složité zaznamenávání nálady na hodnotící škálu apod. Aby se děti před čtením trochu zklidnily, je vhodné před četbu zařadit nějakou uvolňovací a uklidňovací aktivitu, třeba asociační nebo slovní hru.

Výběr literárního textu

Ne všechny knihy se na biblioterapii hodí stejně dobře. Učitelé (příp. rodiče) by měli před definitivním výběrem knih, které se rozhodnou s dětmi využít, prohlédnout více možností a výběru se pečlivě věnovat. Dle Rochesové (2011) by vybraná literatura měla zahrnovat: postavy, na kterých dětem záleží a kterým budou věřit, postavy s uvěřitelnými a reálnými emocemi a reakcemi, humor, překvapení (příp. napětí), kreativní řešení problémů a poutavé ilustrace. Je potřeba při výběru literatury zohlednit zájmy dětí, vybírat tak, aby v dětech vzbuzovala emoce a další zájem, rozvíjela kreativní schopnosti a motivovala je k řešení různých situací (Akgün, Benli, 2019).

Vybraný literární text by měl tedy splňovat několik kritérií. V první řadě je nutné, aby byl **text přiměřený vývojové fázi** dětí (klientů) a to nejen věkové, ale i sociální, emocionální, intelektuální a zájmové úrovni (McCulliss, Chamberline, 2013; Valešová Malecová, 2016a; 2016b; 2017/18; 2019). Dále dle Valešové Malecové (2016a; 2016b; 2017/18;

2019) s vývojovou úrovní dětí souvisí druhé kritérium, které upozorňuje na **výběr vhodného formátu knihy** a textu samotného. U dětských klientů obecně je vhodné vyhnout se delším textům, malému písmu a velkému množství písmen na straně, dále na atraktivitě přidají i ilustrace mezi textem či poutavá obálka knihy (Valešová Malecová, 2019).

Jak už bylo nastíněno v předešlé větě, **délka textu** je podstatným kritériem, neboť je potřeba volit délku textu takovou, aby bylo možné udržet pozornost dětí po celou dobu čtení či předčítání. Bonusovým kritériem, které může přispět k efektivitě vybraného textu je **forma jazyka**, ve kterém je příběh psaný. Určitě by terapeut při výběru textu měl zohlednit i jeho **literární kvalitu**. (Valešová Malecová, 2016a; 2016b; 2017/18; 2019)

Dle Valešové Malecové (2019) je pro děti v předškolním věku vhodné vybírat takové texty, které jsou psané větším písmem a bohatě ilustrované, aby měly děti možnost sledovat postup příběhem a jejich četba by zároveň neměla překročit dobu dvaceti minut. S ohledem na vývoj slovní zásoby v tomto věkovém období, by se text měl obejít bez neznámých a složitých slov.

Pozornost se vyplatí zaměřit i na **postavy**, které se v příběhu vyskytují, protože mnohem snáz se děti ztotožní i zaujmou s postavou, která je podobného věku, nikoli dospělá. Dle Valešové Malecové (2019) nebo např. Vágnerové (2007) mohou být hlavní postavy příběhů pro děti v tomto období vybírány ze zvířecích hrdinů, neboť předškolní děti se se zvířecími postavami dobře ztotožňují, ale jak Valešová Malecová upozorňuje, důležité je, aby vzorce chování a reakcí hlavních postav příběhu (byť zvířecích) byly reálné. Valešová Malecová (2019) dále doplňuje, že s ohledem na potřebu předškolních dětí přijímat za své vnímané vzorce chování je vhodné, aby příběh obsahoval i pozitivní vzorce chování a řešení situací. Vybraný text nemusí primárně zprostředkovávat dítěti v tomto věku ztotožnění s postavou, může mít klidně jen informační nebo edukační charakter, ale určitě pro efektivitu práce a zaujetí dítěte je vhodnější volit poutavé příběhy se zajímavými rolemi, do kterých se děti mohou vžít (Valešová Malecová, 2019).

Dle Valešové Malecové (2016a; 2016b; 2017/18; 2019) je vhodné při výběru zohlednit i **prostředí**, ve kterém se příběh odehrává – tento faktor určitě neovlivní přijetí klientem v takové míře jako kritéria v úvodu, ale stoprocentně může přispět třeba ke zvýšení zájmu

o téma. Přes všechnu snahu vyhovět všem uváděným kritériím nelze zapomenout na původní problematiku, které se chceme s klienty věnovat, a tak je potřeba, **aby text danou tematiku pochopitelně zohledňoval**. Příběh by měl být, nebo alespoň svou pointou by měl **směřovat k realistickému zobrazení**, ne nutně postav, ale především činů a řešení. V poslední řadě je potřeba připomenout, že příběh má tak jako tak motivovat dětské klienty k vlastnímu rozhodování a řešení, takže by měl terapeut při výběru textu již zohlednit způsob, jakým skrze text bude **děti motivovat k vlastnímu uvažování** o dané problematice. Goddardová (2011; citovaná dle McCulliss, Chamberlain, 2013) navíc uvádí, že by vybraný literární text měl být motivující a měl by ve čtenáři vyvolávat reakci, rozšiřovat uvažování a myšlení klienta do širších sfér a rozvíjet citlivost a porozumění.

Náležitosti biblioterapeutického setkání

Biblioterapeutické setkání musí mít svou strukturu a být předem pečlivě promyšlené a připravené. Vzhledem k využití vývojové biblioterapie u dětí v předškolních a školních kolektivech je vhodné, aby všechna setkání měla shodné schéma průběhu. Níže v této práci bude popsáno, jaké části musí biblioterapeutické setkání obsahovat a co je v rámci nich potřeba promyslet.

Setkání lze rozdělit na tři formální části, které popisuje Valešová Malecová (2016b). Rozebírá úvodní část setkání, jádro setkání a závěrečnou část setkání. **Úvodní část** zahrnuje zahřátí a navázání kontaktu s klienty. Zahřát klienty je žádoucí pro zbavení zábran, posílení důvěry a uvolnění. Vhodné je nastavit pravidelný rituál, který se uskuteční vždy na začátku a na konci každého setkání, vhodné je to především u dětských klientů, pro které je rituál vždy zahájením procesu, který už v návaznosti na daného terapeuta znají a znamená to pro ně i jistou změnu pravidel, kterou si s nimi terapeut v rámci setkání nastavil (znát je to například v případě, že jsou děti od jednoho učitele zvyklé na benevolentnější režim a druhého na přísnější – rituál může sloužit jako zahájení jisté aktivity, která probíhá pokaždé dle stejného schématu a děti od začátku setkání fungují tak, jak bylo na začátku programu nastaveno). Po rituálu by měl terapeut seznámit klienty s plánovanými aktivitami daného setkání (je možné dát klientům na výběr z více variant). Do úvodní části lze zařadit i ještě nějakou uvolňovací aktivitu, například slovní či asociační hru, která by se ideálně měla již vztahovat k tématu daného setkání.

Valešová Malecová (2017/18) také doporučuje zařadit do závěru úvodní části motivaci klientů ke čtení či poslechu příběhu, využít k tomu lze například pouhé doporučení k četbě, ukázka obálky knihy nebo některých ilustrací, vyzvat k hádání, o čem by příběh mohl být atp. Děti předškolního věku může ke čtení (naslouchání předčítanému) namotivovat provázení celým setkáním, potažmo programem, loutkou nebo jinou pohádkovou postavou, příp. uvedení příběhu formou nějaké hry, jako např. hledání pokladu, hádání hádanek apod.

Jádro setkání se sestává především z vybraného textu (který klienti buď sami nebo střídavě čtou, případně jim je předčítán terapeutem nebo puštěn reprodukováně) a navazujících aktivit. Náplní a cílem této části setkání je rozvíjení předem dané tematiky pomocí metod a technik, které by měly být vybrané s ohledem na konečný cíl setkání. Zahrnout lze receptivní nebo expresivní techniky nebo je i kombinovat. Rozhodně by aktivity měly tematicky navazovat na literární text a svým obsahem korelovat s cíli, které jsou v daném setkání nastavené. (Valešová Malecová, 2012b)

Dle Cornettové a Cornetta (1980) by jádro setkání mělo probíhat nejlépe v tomto schématu: 1. řízené čtení; 2. inkubační doba; 3. diskuse a 4. další navazující podpůrné techniky.

Specifický pro předškolní věk může být i výběr podpůrných technik, které většinou navazují po společné diskuzi nad přečteným příběhem. Valešová Malecová (2015; 2017/18; 2019) uvádí širokou škálu možných praktických aktivit, kterými podpořit upevnění si informací získaných předchozím literárním textem. Jednou možností jsou různé alternace vyprávění krátkých příběhů, ať už podle své fantazie anebo obrázků nebo vyprávění čistě vlastního příběhu dle nabytých zkušeností. Další možností upevňování nabytých informací jsou u dětí v předškolním období velice oblíbené výtvarné techniky jako např. tvorba koláží z vystřižených obrázků, které následně tvoří příběh, malování pocitů, výroba artefaktů, kreslení postav z příběhu a mnoho dalších. Další oblastí jsou dramatizační aktivity, mezi které lze zařadit např. tyto aktivity: jednoduché rolové hry, nácvik vhodných reakcí, dramatika s maskami a jinými rekvizitami atd. Valešová Malecová (2019) také zmiňuje, že biblioterapie u předškolních dětí se často pojí s aktivitami výchovně-vzdělávacími (danými pro tento věk) a proto některé aktivity pojí

s příběhem např. předměty, ale aktivita je spíše vzdělávací, např. poznávání předmětů denní potřeby, poznávání figurek zvířat hmatem nebo i pracovní listy, které znalosti v dané oblasti rozšiřují a navazují tematicky na přečtený literární text.

V případě společného čtení Valešová Malecová (2017/18; 2019) upozorňuje na důležitost nastavení vhodného tempa předčítání a přiměřené hlasitosti, aby děti snáz dokázaly vnímat a udržet pozornost. Míru naslouchání lze podpořit i zvýrazňováním citových projevů postav. Valešová Malecová (2016a, 2017/18; 2019) dále zmiňuje postup vedení následné diskuze obsahující doplňující otázky, které navazují po čtení. Ty by měly začínat snazšími dotazy, které se přímo týkají příběhu – začít lze rekapitulací děje, pokračovat pak diskuzí nad důvody a následky činů postav, hledání alternativ a nakonec lze přejít ke složitějším otázkám, které vedou k propojení příběhu s vlastní situací dítěte.

Závěrečná část setkání slouží k uklidnění, a především diskuzi a reflexi. V rámci diskuze mají klienti možnost se vyjádřit k proběhlému setkání, sdělit své dojmy a pocity, také zpětnou vazbu směrem k terapeutovi i ostatním členům skupiny. Klienti by měli mít pocit, že bez ostychu nebo dokonce postihu mohou klidně sdělit i případné výtky nebo důvody zklamání potažmo návrhy pro další činnost či zlepšení. Tato závěrečná reflexe je plně dobrovolná, takže by terapeut klienty určitě neměl nutit k vyjádření, nicméně je na místě, aby terapeut klienty s důvěrou vyzval, aby se vyjádřili, ujistil je, že jsou jejich poznatky na místě a ať už jakékoliv povahy, tak přínosné. Tímto způsobem by měl terapeut klienty postupně vést ke schopnosti otevřeně pocity a poznatky sdělovat a zároveň zpětnou vazbu například od ostatních členů skupiny přijímat. K otevřenému sdělování pocitů je samozřejmě potřeba vytvoření důvěrné a bezpečné atmosféry. Jak už bylo zmíněno výše, tak jako v úvodu, tak je vhodné zařadit rituál i na konci setkání. Zejména u mladších dětí je žádoucí do závěrečné části zařadit nějakou pohybovou hru, která dětem pomůže se uvolnit a vyrelaxovat. (Valešová Malecová, 2016b)

Je nutné, aby si terapeut po skončení setkání udělal zápis dění průběhu celého setkání, ideálně si udělal vyhodnocení a případně v dalších setkáních navrhl úpravy (Valešová Malecová, 2012b).

3 Aplikování biblioterapeutického programu na rozvoj slovní zásoby u žáků v přípravné třídě

Cílem praktické části této diplomové práce je vytvořit na základě teoretických východisek biblioterapeutický program, který je možné aplikovat v přípravné třídě ZŠ za účelem nárustu aktivní a pasivní slovní zásoby. V pojetí zvoleného výzkumného designu je biblioterapeutický program aplikovanou změnou ve výuce a cílem této změny je rozšířit aktivní i pasivní slovní zásobu žáků. Následným cílem je tento program ověřit v praxi.

3.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem této diplomové práce je zjištění účinnosti biblioterapeutického programu v rozvoji slovní zásoby žáků v přípravných třídách základních škol. Rozvoj slovní zásoby je jeden z hlavních a nejdůležitějších faktorů pro rozvoj řeči v období předškolního věku a dostatečně rozvinutá řeč je jedna z podmínek přijetí dítěte do základního vzdělávání. Některé děti před nástupem do ZŠ mají ve srovnání s vrstevníky ve vývoji nějaké opoždění. I z tohoto důvodu je na některých školách zřízený přípravný ročník, který slouží k vyrovnání jejich vývoje ve všech oblastech tak, aby bylo dítě schopné další rok nastoupit povinnou školní docházku. Nutné je tedy v přípravné třídě rozvíjet i řečové schopnosti dítěte. S ohledem na výzkumný problém byly pro dosažení cíle vytyčeny tyto čtyři výzkumné otázky, na které bude práce hledat odpovědi.

1. Jaký zájem si biblioterapeutický program jakožto netradiční metoda u žáků přípravné třídy získá?
2. Jak biblioterapeutický program ovlivní rozsah slovní zásoby žáků přípravné třídy základní školy?
3. Jaké konkrétní biblioterapeutické aktivity žáky zaujmou?
4. Jak se budou lišit výsledky úrovně slovní zásoby dosažené biblioterapeutickým programem od úrovně slovní zásoby dosažené tradiční metodou v pozorovaných třídách běžně využívanou?

Zvolená metodika výzkumného šetření uplatňuje především metody kvalitativního výzkumu, a tak předem nebudou stanovy hypotézy. V rámci kvalitativního

výzkumu se nestanovují hypotézy předem, ale vznikají až v průběhu výzkumného šetření a mohou být výstupem výzkumu (Hendl, 2005).

3.2 Metodika výzkumného šetření

K dosažení cílů této diplomové práce bude využit **akční výzkum**, jehož záměrem je prostřednictvím aplikování změn dosáhnout zlepšení činnosti (Nezvalová, 2003). V akčním výzkumu se uplatňují zejména kvalitativní metody a má dva zásadní kroky – první krok probíhá na počátku výzkumu, kdy je potřeba stanovit výzkumný problém a požadované cíle aplikovaných změn, druhý krok zahrnuje pokračování výzkumu, které spočívá ve sběru informací, reflexi a praktické akci (Hendl, 2005). Akční výzkum většinou provádí pedagogové z praxe, což umožňuje získat aktuální výsledky a zmapovat reálnou školní situaci, nicméně se jedná o metodu spíše subjektivní, a tak mají výsledky omezené využití (Nezvalová, 2003).

Princip akčního výzkumu je založený spíše na cyklických intervencích trvajících delší dobu nežli na jednorázových vstupech. Intervence, které na sebe postupně navazují, by měly reagovat vždy na tu předchozí, tzn., že na základě reflexe průběhu první intervence se případně reaguje při plánování té druhé. Při využití této metody lze tedy aktuálně reagovat na průběh a případně neustále upravovat a zlepšovat přístup tak, aby byl co možná nejvhodnější. (Nezvalová, 2003)

Jedná se o výzkum, jehož základními kameny jsou plánování, akce, reflexe a revize. Při využití této metodiky učitelé pozorují průběh, kladou si otázky, shromažďují data a kriticky analyzují. Nakonec v závěrečné fázi vyhodnocují výsledky. (Nezvalová, 2002/2003)

Tato strategie byla vybrána jako nejvhodnější, neboť cílem práce je sestavit biblioterapeutický program a ověřit jeho využití jakožto netradiční metody při rozvoji slovní zásoby u předškolních dětí. Jedná se o snahu připravit a vyzkoušet nový a účinnější způsob pozitivního působení na slovní zásobu dítěte a tím výuku inovovat. Biblioterapeutický program se skládá z několika na sebe navazujících setkání, a tak lze využít pravidel akčního výzkumu, které umožňují reagovat na proběhlá setkání a na základě jejich reflexe činit změny v setkáních budoucích i v průběhu výzkumu.

Aby bylo možné ověřit využitelnost biblioterapeutického programu v dané oblasti, byly osloveny učitelky dvou vybraných tříd – tříd, které byly testovány pro účely porovnání s výzkumnou skupinou (popsáno níže), aby se svými třídami pracovaly na rozšiřování slovní zásoby ve stejných oblastech, na které se zaměřil i sestavený biblioterapeutický program klasickými metodami, se kterými běžně pracují. Učitelka v přípravné třídě s dětmi rozvíjela slovní zásobu zejména pomocí otevřeného povídání s žáky na dané téma, popř. popisováním obrázků z internetu (hlavně Pinterest), někdy formou předčítání bez následných navazujících aktivit. Učitelka v prvním ročníku měla prostor omezenější, neboť musela dodržet sled aktivit dle školních osnov pro daný ročník, nicméně rozvoj slovní zásoby ve vybraných oblastech do výuky také zaimplementovala, a to prostřednictvím práce na interaktivní tabuli (žáci např. hráli spojovací hry, hádali předměty/osoby dle siluety, popis obrázku apod.).

3.2.1 Zvolené diagnostické materiály

Pro vstupní a výstupní testování slovní zásoby byly z výčtu diagnostických materiálů, které práce předkládala v teoretické části, vybrána *Obrázková zkouška O. Kondáše* v úpravě zveřejněné v diplomové práci z roku 2019 Kateřiny Brožové (tento materiál byl využit pro testování aktivní slovní zásoby) a test slovníku z *Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka založený na Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (tento materiál byl využit pro testování pasivní slovní zásoby).

Oba diagnostické materiály byly pro účely testování v rámci této práce upraveny tak, aby zjišťovaly úroveň slovní zásoby ve všech pěti vybraných oblastech slovní zásoby, což jsou: **zvířata, povolání, jídlo, doprava a emoce**. V *Obrázkové zkoušce O. Kondáše* (ve zmodernizované verzi K. Brožové) bylo nahrazeno 8 obrázků (ze 30), konkrétně č. 11 *květiny ve váze* → pošťák, č. 13 *křeslo* → pečivo, č. 15 *hvězdy na obloze, vesmír* → pláče, brečí, č. 16 *sedí* → natěrač, malíř, č. 19 *čte* → fotograf, č. 21 *ukazuje* → zlobí se, vzteká se, č. 23 *mračna, mraky, oblaka* → bojí se, vystrašený, č. 25 *trpaslík, skřítek* → mrkev. Pojmy byly vyměněny z toho důvodu, aby testový materiál obsahoval pojmy z každé vytyčené oblasti (tedy zvířata, povolání, jídlo, doprava a emoce). V subtestu Diagnostiky jazykového vývoje byly nahrazeny 4 karty (z 20), konkrétně S_50 nahrazena

kartou se zvířaty, S_52 nahrazena kartou s emocemi, S_56 nahrazena kartou s dopravou a S_60 nahrazena také kartou s dopravou. Důvodem výměn určitých karet bylo, aby test obsahoval alespoň dvě karty testující pasivní slovní zásobu v každé z vytyčených oblastí. Testování probíhalo přesně dle postupu uvedeného u každého z diagnostických materiálů.

3.3 Výzkumný vzorek

Akční výzkum byl aplikován v přípravné třídě běžné základní školy, do které docházelo 14 žáků, konkrétně 4 dívky a 10 chlapců. Třída zahrnovala 1 žákyni s odlišným mateřským jazykem, dále se tam žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami nevyskytoval a jednalo se o žáky české národnosti. Všem účastníkům výzkumu bylo v době realizace programu dovršených a nepřekročených 6 let věku.

Jedná se o výzkumný vzorek nereprezentativní a vzhledem k nepravidelné docházce žáků nestálý. Plný program bez absence absolvovalo 5 žáků, ostatních 9 mělo mezi jednou a třemi absencemi.

Pro účely porovnání výsledků byly testovány ještě dvě stejně početné skupiny žáků. První skupinou byla taktéž přípravná třída běžné základní školy, která čítala 14 žáků, identicky jako ve výzkumné skupině 4 dívky a 10 chlapců – z toho 1 žákyně s odlišným mateřským jazykem a zbytek žáků české národnosti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Všichni ve věku dovršených a nepřekročených 6 let.

Druhou porovnávací skupinou byla první třída běžné základní školy, ze které bylo na základě udělených informovaných souhlasů vybráno 14 žáků. Rozložení skupiny bylo 8 dívek a 6 chlapců, z toho 1 žákyně s odlišným mateřským jazykem – ostatní žáci byli české národnosti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Všichni ve věku dovršených a nepřekročených 6 let.

Nutno upozornit, že u skupin nebylo možné zajistit identické podmínky pro plnohodnotné srovnávání jako tomu je například u kontrolních skupin v rámci experimentu.

3.4 Průběh výzkumného šetření

Diplomová práce vznikala v následující posloupnosti:

- duben 2019 – červen 2019 – analýza teoretických pramenů;
- červenec 2019 – vymezení cílů této diplomové práce;
- srpen 2019 – říjen 2019 – na základě teoretických poznatků příprava biblioterapeutického programu;
- říjen 2019 – na základě analýzy teoretických pramenů výběr a úprava vhodných diagnostických materiálů; oslovení přípravných tříd ohledně možnosti realizace biblioterapeutického programu (byla vybrána jedna přípravná třída pro realizaci biblioterapeutického programu a jedna přípravná třída a jedna skupina z prvního ročníku ZŠ pro možnost srovnání výsledků);
- listopad 2019 – vstupní testování všech probandů;
- listopad 2019 – prosinec 2019 – realizace biblioterapeutického programu ve vybrané přípravné třídě;
- leden 2020 – únor 2020 – výstupní testování všech probandů;
- únor 2020 – duben 2020 – analýza získaných dat.

3.5 Průběh biblioterapeutického programu

Níže uvedený biblioterapeutický program byl realizován s žáky přípravné třídy při běžné základní škole v intervalu **dvakrát týdně**. Jedno setkání trvalo po celou dobu jedné vyučovací hodiny, tedy **45 minut**. Jednalo se vždy o úterý první vyučovací hodinu a čtvrtek čtvrtou vyučovací hodinu.

Všechna setkání se uskutečnila v **kmenové učebně přípravné třídy**, která díky své velikosti disponovala v celé jedné polovině velkou hernou s kobercem, což umožnilo pracovat ve známém a příjemném prostředí.

Tabulka č. 1. Přehled účasti žáků na jednotlivých biblioterapeutických setkáních.

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	
1.setkání 12.11.19	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	N	N	12
2.setkání 14.11.19	A	A	A	A	A	A	A	N	N	A	N	A	A	N	10
3.setkání 19.11.19	A	A	N	A	A	A	A	A	N	A	N	A	N	N	9
4.setkání 21.11.19	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	13
5.setkání 26.11.19	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A	A	A	N	A	12
6.setkání 28.11.19	A	N	A	A	A	N	A	A	A	N	A	A	A	A	11
7.setkání 3.12.19	A	A	A	A	A	N	A	A	A	A	A	A	A	A	13
8.setkání 5.12.19	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	14
9.setkání 10.12.19	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	14
10.setkání 12.12.19	A	A	A	A	A	A	A	A	N	N	A	A	A	A	12

Biblioterapeutický program

Skupina klientů: 14 žáků přípravné třídy při běžné ZŠ

Věk klientů: 6 let

Délka setkání: 45 minut

Frekvence setkání: 2x týdně

Délka programu: 10 setkání

Cíl programu: nárůst pasivní a aktivní slovní zásoby

Dílčí cíle programu: rozvoj slovní zásoby z oblasti českých zvířat, rozvoj slovní zásoby z oblasti cizokrajných zvířat, rozvoj slovní zásoby z oblasti lidských profesí, rozvoj slovní zásoby z oblasti pracovních pomůcek a zaměstnání, rozvoj slovní zásoby z oblasti ovoce a zeleniny, rozvoj slovní zásoby z oblasti jídla a potravin, rozvoj slovní zásoby z oblasti dopravních prostředků, rozvoj slovní zásoby z oblasti silniční dopravy, rozvoj slovní

zásoby z oblasti lidských emocí, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj myšlení, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj kreativity, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči, rozvoj rozumových schopností, vytváření nových zájmů, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj rytmické produkce, rozvoj samostatnosti, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, upevňování znalostí, rozvoj tvorby pojmů, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj jemné motoriky, rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti relaxovat, rozvoj prosociálního citění, rozvoj vyjadřování.

1. SETKÁNÍ – Naše zvířátka

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti českých zvířat, paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj myšlení, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj kreativity, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: Učitel na zemi rozmístí tři smajlíky – jeden spokojený, jeden neutrální, jeden smutný. Žáci na základě své nálady vybírají, k jakému smajlíku se postaví. Vhodné je žákům na začátku aktivity dát čas, aby se zamysleli, jak se cítí, pak následuje pokyn, aby se žáci postavili k odpovídajícímu smajlíkovi. Učitel by měl vyzvat žáky, zda někdo chce ostatním sdělit, proč stojí u daného smajlíka. (Svobodová, 2007)
- Asociační kolečko: Učitel žákům položí otázku: „*Co všechno tě napadne, když řeknu slovo...?*“ a od žáků očekává co nejrychlejší odpovědi, první, které je napadnou. Tato asociační hra může velice dobře sloužit k získání rychlého přehledu o dosažených vědomostech (znalostech, slovní zásobě) žáků v konkrétní oblasti, proto slovo, které pedagog žákům předloží, by mělo souviset s tématem, kterému se bude setkání věnovat. Vyvolané asociace pak učiteli pomohou v rychlosti si alespoň okrajově utvořit představu o dosažených znalostech žáků v dané oblasti. (Melicharová, 2009)

V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovnímu spojení *živočich v přírodě*. (Například: ryba, kůň, veverka, pták, les, potok, zvířecí domeček, hnízdo, krmení, houby aj.)

- Seznámení s náplní setkání: Učitel žákům v krátkosti a jednoduše shrne činnosti, které v následujících minutách budou probíhat, cílem je žáky jednak zbavit nervozity z očekávaných aktivit, ale především také namotivovat k poslechu textu a pak k aktivitám na příběh navazujících.

Hlavní část:

- Předčítání příběhu: *Kdo je nejslabší* (Petiška a Zmatlíková, 2000a)
Anotace příběhu ze str. 105 – 108: Příběh pojednává o běžných českých zvířatech v lese, které si mezi sebou předávají práci medvěda. Medvěd si nechce uklidit, a tak předá práci na někoho slabšího, ten další si myslí, že najde ještě někoho slabšího. Práci nakonec neudělá nikdo.
- Otázky k příběhu (porozumění textu):
 - „*O čem byla pohádka?*“
 - „*Kdo všechno v ní vystupoval?*“
 - „*Myslíte, že je to správně, když nikdo nechtěl uklízet a vždy to jen předal na někoho dalšího?*“
 - „*Žila všechna ta zvířátka z příběhu v lese? Jaká zvířátka ještě žijí v lese?*“
 - „*Kde všude kromě lesa můžeme potkat zvířátka?*“
 - „*Znáte nějaká zvířata, která nám lidem s něčím pomáhají? A s čím pak nám pomáhají? Nebo nám něco dávají? A co?*“
- Kde žijí? Žáci budou společně pracovat na aktivitě, při které budou poznávat, která zvířata žijí v lese, která s námi v domácnosti, a která na statku. Žáci jsou připravení na jedné straně místnosti, učitel na zem položí obrázek znázorňující les a o kousek vedle obrázek znázorňující domácnost a statek (příp. dvorek). Uprostřed trasy mezi žáky a obrázky lesa, statku a domova bude vytvořená ohrada (švihadlo spojené v kruh), ve které bude mnoho českých zvířat. Žáci postupně chodí k ohradě, vyberou si jedno zvíře, pojmenují ho a odnesou ho na správné místo (les/domácnost/statek). Takto se žáci střídají, dokud není ohrada se zvířaty prázdná. Pokud se stane, že v ohradě nějaká zvířata zbydou, tak učitel žákům vysvětlí, proč a kam dané zvíře patří.

- Co nám dávají? Každý žák dostane pracovní list, na kterém jsou obrázky českých zvířat, o kterých se doposud bavili. Na papíře jsou také obrázky různých surovin (jídlo/materiál), které zvířata produkují. Úkolem žáků je spojit zvíře se správným produktem, který z něj lze získat. Př. *kráva – mléko*. Poté, co všichni žáci práci dokončí, společně si s učitelem projdou správná řešení, pojmenují, jak co nazýváme, vysvětlí, jak to od zvířete lze získat.
- Hádej, hádači. Pro zpestření práce na závěr si žáci zkusí pár rýmovacích hádanek. Hádanek jsou z knihy *Logopedické hádanky* (Havlíčková a Eichlerová, 2014) funguje to tak, že žáci doplňují zbytek rýmu dle obrázku (vybírají z několika obrázků ten vhodný). Vhodné k procvičení schopnosti rozpoznat správné zvíře mezi ostatními. Např.:
 - Vyjí v noci o půlnoci dva hladoví velcí _____. *vlci*
 - Čumáček od mlíčka má černá _____. *kočička*
 - Žáci mají na obrázku na výběr z pěti zvířat a snaží se vybrat to správné, které se hodí do rýmu.

Závěrečná část:

- Všechno lítá, co peří má: Jedná se o pohybovou hru. Ke hře je potřeba jeden „vypravěč“, může to být učitel, případně někdo z žáků (lze určit rozpočítadlem). Vypravěč říká: „*Všechno lítá, co peří má – xxx.*“ Na místo xxx řekne nějaké zvíře. Žáci mezitím chodí s rukama připaženými k tělu. Pokud zvíře, které vypravěč řekne bude takové, které lítá (orel), tak se žáci rozběhnou a zvednou ruce. Pokud vypravěč řekne zvíře, které nelítá (ryba), tak žáci dále chodí s připaženými rukama. Tempo vypravěče se stále zrychluje, aby to bylo těžší a zábavnější.
- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou hodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Délka textu byla přiměřená, žáci bez problémů udrželi pozornost. Navazující aktivitu *Kde žijí?* všichni ihned pochopili a s chutí dohráli až do posledního zvířete. Obrovský úspěch sklídila hra *Všechno lítá, co peří má*, kterou žáci překvapivě neznali. Vzhledem

k časovému skluzu byla vynechána poslední aktivita z hlavní části (*Logopedické hádanky*). Závěrem – žáci oblast českých zvířat celkem slušně zvládají, text byl přiměřeně dlouhý, aktivity navazující na četbu stačily dvě, hru je vhodné vysvětlovat rovnou s vizuální ukázkou. K setkání se na konci vyjádřila zhruba polovina žáků a všechny ohlasy byly kladné. V rámci reflexe prvního setkání bylo navrženo zařadit hádanky pouze jako doplňkovou aktivitu pro případ, když zbyde čas.

2. SETKÁNÍ – Zvířátka cizinci

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti cizokrajných zvířat, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj myšlení, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj kreativity, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.

V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovnímu spojení *zvíře cizinec*.

- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Předčítání příběhu: *V ZOO* (Primusová a Bartáková, 2011)

Anotace příběhu ze str. 36 – 56: Příběh je o návštěvě rodiny s pejskem a kočičkou v zoologické zahradě. Na návštěvě se všichni rozdělí a na svých trasách potkávají různá nová i známá zvířata se kterými se seznamují a poznávají je.

- Pedagog žákům předčítá příběh na téma návštěva v ZOO. V příběhu je třeba nahrazovat obrázky slovy – jde tedy o správné pojmenovávání. Pedagog čte žákům nahlas tak, aby mohli sledovat text a dle obrázků doplňovat správná slova. Čte i některé obrázky, žáky nechává nahrazovat pouze obrázky zvířat. Při předčítání je třeba prstem stále ukazovat, kde se právě v textu nacházíme.

- Aby všichni dobře viděli na čtený text, je třeba sednout si s žáky do těsného hloučku. Případně je možné jako alternativu použít verzi s řazením obrázků – že by byly na zemi před žáky obrázky všech vyskytujících se zvířat v příběhu (třeba opět ve švihadle jako v ohradě) a během toho, co učitel předčítá, by žáci tvořili řadu zvířat podle toho, kdy, jaké zvíře postavy z příběhu v ZOO potkaly. Pro snazší orientaci by bylo asi nejlepší, aby žáci vždy, když uslyší nějaké zvíře, doplnili zvíře do řady.
- Otázky k příběhu (porozumění textu):
 - „Kde to byly na výletě děti s pejskem a kočičkou?“
 - „Na co se tam byli podívat? Proč myslíte, že tam ta zvířata jsou?“
 - „Zkusíte si vzpomenout, co všechno za zvířátka tam potkaly?“
 - „A jaká zvířata jste viděli v ZOO vy?“
 - „Myslíte, že všechna zvířata, která se nám ukazují v ZOO můžeme potkat i v našem českém lese?“
 - „Která zvířata můžeme běžně venku potkat?“
 - „Které zvíře máte nejraději?“
- Kudy chodí? Aktivita je založená na správném roztřídění živočichů do skupin, přičemž kritérium je oblast, ve které se vyskytují (voda: kapr, úhoř, velryba x vzduch: čáp, datel, papoušek atd.). Koncept hry je stejný jako v aktivitě „Kde žijí?“ v Setkání 1, ale místo obrázku lesa a dvorku jsou obrázky vody, vzduchu, pouště, ledovce a džungle.
- Čí je to mládě? Každý žák dostane pracovní list, na kterém jsou obrázky českých zvířat, o kterých jsme se doposud bavili. Na papíře jsou také obrázky jejich mláďat. Úkolem žáků je spojit zvíře se správným mládětem. Př. kráva – tele. Poté, co všichni žáci práci dokončí, společně si s učitelem projdou správná řešení, pojmenují všechny mláďata. Zde je vhodné věnovat dostatek pozornosti správnému nazývání mláďat, jejichž názvy se tvoří jinak, než zdvojnásobením (ovce – jehně).
- Hádej, hádači: Viz Setkání 1. Např.:
 - Ty jsi, Kubo, skokan, skáčeš jako _____. *klokan*
 - Michal chytal na udici. A co chytil? _____. *chobotnici*

Závěrečná část:

- Živé zvířecí pexeso: Ze skupiny žáků se vybere jeden, který jde na chvíli za dveře (může dobrovolník, případně rozpočítadlem). Ostatní žáci se rozdělí do dvojic a učitel jim přidělí vždy do dvojice stejné zvíře, které budou pomocí pantomimy předvádět. Jakmile mají všichni žáci přidělené zvíře, tak se zamíchají (aby nestáli oba žáci ze dvojice vedle sebe) a může do třídy přijít dobrovolník, který bude hádat pexeso. Pexesové kartičky (žáci) v klidu stojí a čekají, až je dobrovolník osloví. Jakmile „otočí“ nějakou kartičku, tak žák předvede zvíře, které má (např. ovce) a zase v klidu stojí. Takto, přesně dle pravidel pexesa, hra pokračuje, dokud dobrovolník nespojí všechny dvojice.
 - o Hra se může obměnit i tak, že pexesové kartičky nebudou zvíře předstírat pantomimicky, ale budou napodobovat jeho zvuky. Případně mohou být hráči pexesa (dobrovolníci) dva, aby mohli soupeřit o to, kdo najde více dvojic, ale to je vhodnější pro skupinu alespoň 18 dětí.
- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Otázkou před konáním tohoto setkání bylo, jak se podaří s žáky vytvořit sezení tak, aby všichni dobře viděli na text, a mohli tak doplňovat slova za obrázky. V tomto počtu žáků bylo snadné vytvořit přiměřený hlouček, kdy všichni žáci dokázali text sledovat a obrázky pojmenovávat. Dle reakcí v závěru čtení bylo možné na některých žácích poznat, že už ztrácejí pozornost, bylo by tedy vhodné čtený text zkrátit. Živé pexeso mělo veliký úspěch, žáci chtěli hrát i po přestávce, ale to už nebylo možné. Závěrem – žáci oblast cizokrajných zvířat zvládají na úrovni nejznámějších živočichů, text byl delší, než by mohl být (doporučení zkrátit o 2 – 3 stránky), aktivity navazující na četbu stačily dvě a nebylo třeba vyplňovat žádný čas hádankami.

3. SETKÁNÍ – Lenoši

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti lidských profesí, rozvoj rozumových schopností, rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, vytváření nových zájmů, rozvoj vyjadřování, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj rytmické produkce, rozvoj samostatnosti, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.
V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *zaměstnání*.
- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Předčítání básně: *Král a Lenoši* (Černík, 2002)
 - Než učitel začne číst text, může navodit téma několika otázkami, např.:
 - „*Když někdo nechce pracovat, tak se mu říká jak?*“
 - „*Co myslíte, že se takovému lenochovi chce a nechce dělat?*“
 - „*Znáte nějakého lenocha z pohádky? Já tu pro vás mám jednu básničku o lenoších.*“
- Anotace básně ze str. 28 – 29: Lenochové v jednom království mají za úkol dělat sochy, ale zjistí, že je velmi náročné jen stát, nehýbat se ani nic nedělat, tak si po této zkušenosti uvědomí, že je lepší jít pracovat.
- Otázky k příběhu (porozumění textu):
 - „*Tak o čem byla básnička?*“
 - „*Proč se jim říkalo lenoši?*“
 - „*Proč myslíte, že nechtěli nic dělat?*“
 - „*Myslíte si, že takové nic nedělání je zábavné?*“
 - „*Co můžete dělat, když máte volný čas? Můžete doma s něčím pomáhat?*“

- Komunitní kruh: Učitel se žáků ptá, jaká povolání znají z rodiny, ze svého okolí, dále se ptá na všechny profese, které znají, zajímá ho, zda vědí, co dělají, jak se jim říká.
 - „*Jak pracuje tvůj tatínek? A jak pracuje tvá maminka?*“
 - „*Jakou práci mají další členové ve vaší rodině?*“
 - „*Jakou další práci ještě znáte? A víte, co v ní dělají?*“
- Kdo to nosí? Žáci se snaží poznávat profese dle znaků, které jsou pro ni typické (oblečení, pomůcky, činnost). Žáci si prohlíží obrázky lidí různých profesí a společně hádají, o které povolání se jedná. Ten, kdo chce říct o jakou profesi se jedná, musí vždy doplnit popis činnosti té dané profese.
- Hádej, hádači: Pro zpestření práce na závěr si žáci zkusí pár hádanek. Učitel hádanky nahlas předčítá a žáci se snaží hádat. U lehčích hádanek se žáci hlásí a učitel střídavě vyvolává. U těžších hádanek nechá žáky hádat společně. Pokud čas dovolí, lze aktivitu plnit i kreativně, že odpovědi na hádanky žáci nebudou říkat, ale budou se snažit pracovníka nakreslit. (Kreimová, 2016) Příklad:
 - „Jsem lékař, co léčí auta, co jim hledá nemoci. Poklepeme, namažeme, zavaříme, musíme jim pomoci.“ *automechanik*
 - „Když se mu dílo daří, dobré jídlo pro nás vaří.“ *kuchař*
 - „Pletu housky, hnětu těsta, účel to má jediný, bílá bývá moje vesta, nakrmím celé rodiny.“ *pekař*
 - „Všetchna auta pokutuje, nepravosti vyšetřuje, každé ráno, každý den, bojuje se zločinem.“ *policista*

Závěrečná část:

- Sochy: Jako pohybovou aktivitu na konec si žáci zahrají sochy, o kterých byla předčítána báseň. Hra se také jmenuje „cukr, káva, limonáda“, jeden z žáků jde na druhou stranu místnosti než ostatní (říkejme mu dle básně pan král). Hra začíná, když se pan král otočí ke stěně a rychle říká: „cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum!“, v tu chvíli, kdy je otočený se mohou sochy hýbat a každá z nich se snaží jako první sáhnout panu králi na záda. Ve chvíli, kdy pan král řekne bum se otočí k sochám a ty se v tu chvíli nesmí ani hnout. Pan král projde mezi sochami

a kontroluje, zda se některá nehýbe – pokud se někdo pohne, musí na začátek. Po kontrole jde pan král zpět na své místo a znovu říká říkanku. Vyhrává ta socha, která se jako první dotkne krále. Vítěz se stává novým panem králem a začíná nová hra.

- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Krátká rýmovaná básnička měla u žáků úspěch a udržela jejich pozornost, poznávání profesí dle obrázku bylo dobré, ale jak jde jen o obrázky, tak nelze udržet plnou pozornost žáků příliš dlouho, na základě reflexe tohoto setkání lze pro tuto konkrétní aktivitu doporučit zhruba 6-7 minut času. Hádanky žáky také velmi bavily, ale je vhodné zařazovat jen opravdu krátké, ideálně rýmované. Pohybové hry na konci byly žáky přijaty velice kladně, ale následně se autorce práce už velmi těžko získávala pozornost a klid pro vyhodnocení setkání zpět. Závěrem – osvědčilo se zařazení jednoduché rýmované básně, která žáky zaujme. Pohybová hra žáky velice bavila, ale bylo by vhodnější takto akční hru zařadit spíše na úplný závěr, neboť se žáci příliš rozdováděli a závěrečné vyhodnocování setkání bylo náročné a nemělo takovou hodnotu.

4. SETKÁNÍ – Pomalu, ale jistě

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti pracovních pomůcek a zaměstnání, rozvoj rozumových schopností, rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, vytváření nových zájmů, rozvoj vyjadřování, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj samostatnosti, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.

V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *dělník*.

- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Střídavý poslech a předčítání příběhu: *Tři malá prasátka*

(<https://www.youtube.com/watch?v=Vg8RYrZFEnk> – využít pouze audio):

Anotace příběhu: Jedná se o klasický příběh o třech prasátkách, která už jsou velká a nemohou dále žít se svou maminkou v malém domku, a tak jdou do světa a každý si obstarává své vlastní bydlení. Dvě z prasátek jsou líná a staví si dům nekvalitně, třetí prasátko si se stavbou domu dá práci a postaví pevný dům z cihel. Když chodí po okolí vlk, tak snadno domečky dvou líných prasátek sfoukne a oni se tak musí běžet schovat ke třetímu prasátku. To má díky usilovné práci bezpečný dům, kam se vlk nedostane, a nakonec v něm nechá bydlet své bratry i maminku.

- Otázky k porozumění textu:

- „*O čem byla pohádka? Kdo v ní vystupoval?*“
- „*Proč starší prasátka měla tak chatrné domečky? Proč se jim nechtělo stavět?*“
- „*Proč se nejmladšímu prasátku podařilo uchránit před vlkem? A proč měl nejpevnější domeček?*“
- „*Myslíte, že by mohla mít starší prasátka také bytelné domečky, když se jim nechtělo pracovat?*“

- Komunitní kruh: Diskuze nad obsahem pohádky s ohledem na téma setkání (práce)

– učitel se snaží otázkami žáky přimět přemýšlet a mluvit o tom, k čemu práce je a proč jí dospělí musí dělat, jaký je její význam. Konec aktivity by měl vést k vyjmenovávání načinů a pomůcek, které se v různých profesích využívají a jsou pro danou práci specifické (můžeme dle nich rozpoznat profesi člověka).

- „*Proč každý den chodí lidé do práce?*“
- „*Je někdo maminka doma s miminkem? Chodí do práce? Proč je doma?*“
(vysvětlit, že i to je práce)
- „*Víte, co to znamená, když někdo řekne, že je nezaměstnaný?*“
- „*Čím byste chtěli být až budete velcí? A proč?*“

- „*Víte, kdo při své práci používá vařečku, metr, jehlu, ...*“
- Kimova hra: Tato hra slouží primárně k procvičení zrakové paměti, pedagog v tuto chvíli může kromě tréninku zrakové paměti procvičit i správné pojmenování náčiní, které se využívá v rámci nějakého povolání (např. vařečka, klíč, šroubovák, ...). Originální pravidla této hry jsou, že žáci mají možnost určitý čas pozorovat předměty, které mají před sebou, učitel je pak zakryje a každý žák dostane svůj papír, kam píše vše, co si zapamatovalo. Vzhledem k tomu, že nyní pracujeme s dětmi předškolního věku a zároveň chceme, aby si procvičily slovní zásobu, pravidla budou trochu upravena. Žáci shlédnou sadu předmětů, ta se pak zakryje a žáci se budou snažit společnými silami vyjmenovat vše, co viděli. Ztížit to lze tím, že to musí vyjmenovat ve stejném pořadí, ve kterém to před žáky bylo vyskládané, nebo že při vyslovení náčiní musí říct i povolání, ke kterému náčiní patří.
- Příslloví
 - Vysvětlení a diskuze nad příslovími *Bez práce nejsou koláče, Komu se nelení tomu se zelení.*
 - Tvorba příběhu dle řazení obrázků správně za sebou – žáci dostanou šest pomíchaných obrázků, jejich úkolem je všechny správně seřadit, aby příběh, který společně tvoří, dával smysl (téma: co musely děti udělat, aby si mohly upéct koláč = bez práce nejsou koláče), po seřazení obrázků někdo z dětí příběh zkusí vyprávět. Když žáci převypráví příběh k seřazeným obrázkům, tak je učitel vyzve, aby zkusili vymyslet ještě nějaký jiný příklad, co je potřeba udělat pro to, abychom něco získali. Pokud žáky nic nenapadne lze navrhnout např. jak se dělá ... dům, kečup, čokoláda, šaty, mýdlo, sklenička. Vhodné je zmínit i to, že si to samozřejmě můžeme i koupit, ale ty penízky si musíme vydělat prací. (Stará, 2013)

Závěrečná část:

- Pantomima: Žáci sedí v kruhu, na začátku učitel určí jednoho žáka, který začne – ten si vymyslí nějaké povolání a začne ho pantomimicky předvádět, ostatní žáci pozorují a snaží se uhodnout o jaké povolání se jedná. Ten, který povolání uhodne

může ukazovat. Takto hra pokračuje, ideální varianta je, aby se stihli vystřídat všichni žáci, proto se učitel snaží postup hrou řídit (vyvolává ty, co ještě nebyli).

- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Střídání audio poslechu a předčítání se ukázalo jako efektivní metoda pro udržení zájmu dětí, text byl přiměřeně dlouhý. Aktivita *Kimova hra* měla velký úspěch, nejvíce pozitivní účinek mělo jednoznačně to, že se jednalo o reálné předměty, na které žáci mohli sahat (nikoli jen obrázky předmětů), aktivitu *Příslaví* lze vynechat, neboť dané téma bylo přirozeně probrané během předchozích aktivit.

5. SETKÁNÍ – Na trhu

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti ovoce a zeleniny, rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vyjadřování, upevňování znalostí, rozvoj tvorby pojmů, rozvoj samostatnosti, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj jemné motoriky, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.
V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *potraviny*.
- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Střídavý poslech a předčítání pohádky: *Teo nakupuje na trhu*
(https://www.youtube.com/watch?v=Io0_Ucuq5tE)
Anotace příběhu: Malý chlapec Teo jde se svou maminkou nakupovat na pouliční trh. Prochází se jednotlivými stánky, prohlíží si a nakupuje potraviny.

- Otázky k příběhu (porozumění textu):
 - „*Kam šel Teo s maminkou nakupovat?*“
 - „*Už jste někdo byl na trhu? Co to podle vás je?*“
 - „*Co všechno se tam dá koupit?*“
 - „*Myslíte, že ze všeho, co na trhu koupíte můžete doma vařit?*“
 - „*Věděly byste děti, jaký je rozdíl mezi trhem a obchodem?*“
- Co k sobě patří? Aktivita je založená na správném rozřídění potravin do skupin.
 - Ovoce –jablko, hruška, ananas, banán, borůvky, broskev, citron, grep, jahoda, malina, pomeranč, mandarinka, rybíz, třešeň, švestka, meruňka.
 - Zelenina – brambora, brokolice, celer, česnek, cibule, hrášek, květák, cuketa, lilek, mrkev, okurka, dýně, kedlubna, paprika, pórek, rajče, ředkev, špenát.
 - Mléčné výrobky – mléko, máslo, jogurt, tvaroh, smetana, sýr.
 - Masné výrobky – kuře, prase, kráva, ovce, krocan, husa, kachna, králík, ryba.
 - Koncept hry je stejný jako v aktivitě „Kde žijí?“ v Setkání 1, ale místo obrázku lesa a dvorku jsou obrázky nadřazených skupin (mléčné výrobky, maso, ...) a žáci k nim z „ohrady“ přiřazují příslušné potraviny. Je potřeba s žáky neustále o přiřazování diskutovat, popisovat, vysvětlovat.
- Zavařování zeleniny: Učitel žákům přinese nakopírované a vystříhané obrázky různého ovoce a zeleniny. Ovoce a zeleninu rozprostře v místnosti a dá žákům pokyn, že mohou jít nakupovat jako na trhu. Cílem je „nakoupit“ jídlo na zavařování. Jakmile žáci dle svého zájmu vyberou ovoce, příp. zeleninu přichází druhá část – zavařování. Žáci dostanou papír vel. A5 ve tvaru zavařovací sklenice a budou si tam své nakoupené potraviny lepit (zavařovat). Jakmile žáci svou sklenici zavaří, tak ostatním představí, co tam mají a co z toho je (nebo k čemu to jíst atd.), třeba marmeláda, okurky či jiné.

Závěrečná část:

- Horký brambor: Žáci sedí v kroužku, učitel dá jednomu z nich do ruky „horký brambor“, ideálně skutečnou bramboru nebo jinou zeleninu/ovoce. Žáci si musí jeden za druhým v kruhu rychle předávat (nebo přehazovat) onen horký brambor, aby se nepopálili. Hra se dá ztížit tak, že do hry přidáme další brambor. Pokud to žáky baví, lze to hrát i na vypadávání – kdo to nestihne přebrat od souseda a brambora mu upadne, tak vypadává.
- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Střídání předčítání a poslechu se opět osvědčilo jako v předchozím setkání, příběh měl přiměřenou délku a bylo užitečné, že v něm byly prvky k zapamatování (co maminka s Teem na trhu nakoupili), které autorka práce mohla využít ke zkoušce pozornosti a paměti. Aktivita se zavařováním potravin žáky ohromně bavila, ovšem pokud učitel skutečně chce, aby zavařovali jen ovoce a zeleninu, tak je potřeba jiné potraviny odstranit, jelikož tomu žáci nebyli schopni věnovat plnou pozornost, i když pokyn zavařovat jen ovoce a zeleninu dostali (všichni si toho chtěli zavařit co nejvíce). V závěru se opět potvrdilo, že aktivity se skutečnými předměty jsou pro žáky velmi atraktivní a vyplatí se je zařazovat.

6. SETKÁNÍ – Vaříme dort

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti jídla a potravin, rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj vyjadřování, upevňování znalostí, rozvoj tvorby pojmů, rozvoj samostatnosti, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.

- Asociační kolečko: viz Setkání 1.
V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *vaření*.
- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Střídavý poslech a předčítání příběhu: *Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort* (Čapek, 2006; <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=HEFnPxKlzk>)
Anotace příběhu ze str. 79 – 89: Příběh začíná tak, že pejsek a kočička dostanou od dětí k svátku dort, který je ovšem „jen jako“. Protože chtěli i pejsek s kočičkou potěšit děti, tak se rozhodli upéct skutečný dort. Příběh popisuje proces vaření, kdy pejsek s kočičkou přidávali do těsta všechno, co měl jeden i druhý rád.
- Otázky z textu (pro porozumění):
 - „*Tak co děti, líbila se vám tahle pohádka?*“
 - „*Proč ten pejsek s kočičkou vařili dort?*“
 - „*Jestlipak si pamatujete, co vše do něj zamíchali?*“
 - „*A kdo ví, co do dortu patří a co se tam naopak dávat nemá?*“
 - „*A jak to s tím dortem nakonec dopadlo?*“
 - „*A copak rádi jíte?*“
- Vaříme podle receptu: Učitel s sebou do třídy donese velký kastrol a vařečku. Žáci budou mít za úkol uvařit dort podle receptu pejska a kočičky. Žáci se shromáždí kolem hrnce. Vedle hrnce bude košík a v něm suroviny, zejm. mouka, mléko, vejce, cukr, sůl, máslo, zavařenina, syreček, špek, oříšky, okurka, kosti, myši, buřty, smetana, cibule, čokoláda, omáčka, česnek, pepř, sádlo, bonbony, škvarky, skořici, krupice, tvaroh, perník, ocet, kakao, zelí, hlavu z husy, rozinky, chleba, ze kterých vařil pejsek a kočička, plus přidáme nějaké další, ze kterých se skutečně vaří (tak, aby žáci měli výběr). Suroviny je možné použít jako malé dětské plastové hračky (na dětské vaření) nebo pokud nejsou, tak použít kartičky s obrázky. Prvním úkolem je zkusit společnými silami si vzpomenout, co vše do dortu v pohádce přidali (to že suroviny uvidí jim pomůže vzpomenout). Pak úsek pohádky, kde přidávají suroviny, znovu poslechnou (min 3.38 – 6.00) a zkontrolují správnost. Pokud zbyde čas, tak mohou žáci nevhodné suroviny nahradit

vhodnějšími, které jim v košíku ještě zbývají. Na konec aktivity učitel žáky vyzve, aby zkusili vybrat potraviny, které se do dortů skutečně dávají (třeba znají od maminek), pokud žáci nezvládnou samotné, tak vybere z košíku vhodné potraviny učitel.

- Míchám, míchám těsto: Je to trénink sluchové paměti a zároveň opakování potravin. Žáci sedí v kruhu, rozpočítadlem určený žák začíná a pak se postupně další přidávají: „*Míchám, míchám těsto, přidám do něj všechno...*“, první žák přidá první surovinu (mouku) – „*Míchám, míchám těsto, přidám do něj všechno: mouku.*“, pak druhý v pořadí přidá další surovinu a obě zopakují: „*Míchám, míchám těsto, přidám do něj všechno: mouku a mléko.*“, pak vymyslí další: mouku, mléko a kakao. Takto to pokračuje, dokud nedojde na konec kruhu.
 - K této aktivitě lze zařadit ještě druhou část, kdy si s žáky učitel probere, co všechno do těsta přimíchali a bude společně jednu přísadu po druhé hodnotit, zda je zdravá nebo ne (příp. proč ne). V této verzi trochu hrozí, že žáci budou do těsta přimíchávat boty, přístroje, židle aj., takže je potřeba buď na začátku celé této aktivity dát pravidlo, že do těsta smíme přidávat jen skutečné jedlé suroviny (domnívám se, že to je vhodnější řešení jak s ohledem na čas, tak i na to, že chceme, aby si žáci zopakovali potraviny) nebo po konci aktivity otevřít ještě diskuzi na téma „jaké známe zdravé jídlo x jaké známe nezdravé jídlo“, „proč je nezdravé jídlo nezdravé“.

Závěrečná část:

- Plíseň na okurkách: Hra jako mrazík. Učitel určí jednoho mrazíka, který honí ostatní žáky a snaží se je všechny zmrazit. V této hře ale běhá plíseň po zahradě a snaží se nakazit všechnu zeleninu. Pokud někoho chytí, je plesnivý a musí se šklebit. Odplísnit ho může jen zahradník, který v místnosti také běhá a zeleniny vysvobozuje tím, že se jich dotkne sprejem na plíseň (nějaká zástupná věc, která je v místnosti k dispozici). Když je všechna zelenina na zahradě plesnivá, případně po určitém časovém úseku, hra končí nebo se mění plíseň.

- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Pokud bibiloterapeutický program se třídou realizuje třídní učitel (nestřídá se s někým jiným), tak se skutečně vyplatí začínat se setkáním zavčasu, v klidu, ideálně po volné přestávce, kdy se žáci uvolní. V úvodu tohoto setkání se začal nabírat mírný skluz, neboť třídní učitelka s dětmi včas neukončila předchozí aktivitu a když viděla, že je čas zahájit další hodinu, tak na žáky začala tlačit, přičemž byli nuceni zbourat dřevěnou autodráhu na koberci, kde bývají naše aktivity. Boření dráhy u nich vzbuzovalo vlnu nevole, a to se pak také promítlo do prvních minut setkání. Jinak opět se osvědčilo využít reálný předmět z běžného užívání (hrnec, vařečka), žáci nebyli schopni spojit si mnohdy pojem s vizuální podobou potraviny, při paměťové aktivitě žáci udrželi pozornost zhruba jedno kolo (12 pojmů), pak bylo nutné ji „vymáhat“ náhodným vyvoláváním žáků, aby předem nevěděli, zda na ně ještě přijde řada, povědomí o zdravých a nezdravých potravinách žáci prokázali na velmi základní a obecné úrovni.

7. SETKÁNÍ – Čím můžeme jezdit

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti dopravních prostředků, rozvoj rozumových schopností, rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj představivosti, rozvoj vyjadřování, upevňování znalostí, rozvoj tvorby pojmů, rozvoj rytmické produkce, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj jemné motoriky, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.
V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *doprava*.
- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Předčítání básně: Výlet (Pšeničková a Novotný, 2016)
Anotace básně: Chlapec rýmuje své zážitky s využíváním dopravních prostředků.
- Otázky z textu (pro porozumění) + komunitní kruh:
 - „Tak co děti, o čem byla ta básnička?“
 - „Které všechny dopravní prostředky zazněly v básničce?“
 - „Jak se říká velkým autům, které převážejí těžké náklady?“
 - „Jaký je rozdíl mezi nákladním autem a osobním autem? Znáte ještě nějaké veliké auto, ve kterém se převáží velké náklady?“
 - „Jaké další dopravní prostředky znáte? Dokážete popsat, jak vypadají?“
 - „Jezdí dopravní prostředky jen po silnici? Kde ještě jinde se pohybují dopravní prostředky?“
 - „Jaký dopravní prostředek používáte nejraději a proč? A čím jezdíte nejčastěji?“
 - „Znáte nějaké jiné příběhy, kde se objevují dopravní prostředky nebo je to přímo o nich?“
- Kde je můžeme potkat: Aktivita je založená na správném rozřídění dopravních prostředků do skupin, přičemž kritérium je, kde se dopravní prostředek pohybuje (letadlo – vzduch, loď – voda, vlak – koleje atd.). Koncept hry je stejný jako v aktivitě „Kde žijí?“ v Setkání 1, ale nadřazené skupiny budou v rámci jednoho obrázku (formát A3), kde bude krajina a na příslušných místech (na nebi, na silnici, na vodě, na kolejích) bude nalepený suchý zip – žáci budou poté dopravní prostředky z „ohrady“ přilepovat tam, kde jezdí. Je potřeba s žáky neustále o přiřazování diskutovat, popisovat, vysvětlovat. Lze rozvíjet konverzaci i o tom, zda stejný dopravní prostředek může vypadat i jinak apod.
- Příběh autíčka: Učitel nechá každého žáka namalovat dopravní prostředek dle vlastního zájmu, jakmile mají všichni domalováno, tak se přejde k druhé části aktivity – učitel společně s žáky vymýšlí příběh, kde se všechny nakreslené dopravní prostředky objeví (tak trochu malované čtení, ale místo čtení vymýšlení příběhu). Lze předpokládat, že tato aktivita může být časově náročná, tak případně lze z celého setkání vynechat aktivitu následující (Hádanky).

- Hádanky: Aktivita spočívá v klasickém hádání hádanek, které učitel žákům pokládá. Odpovědi na hádanky jsou dopravní prostředky. Hádanky nejsou příliš těžké, ale lze to žákům usnadnit tak, že před nimi budou položené obrázky nebo hračky dopravních prostředků a oni z nich budou vybírat správnou odpověď. (Pospíšilová, 2012) Příklady:

- Brázdí moře, oceány, vozí dámy, také pány. Přes palubu strach svůj hod', vyzkoušej, jak pluje _____. *lod'*
- Řídítka a řetěz krátký na dvě kola se šlapátky? Děti ihned po škole jezdí rády na _____. *kole*
- Od nádraží k nádraží cestující převáží. Po kolejích jako drak jezdí rychle jenom _____. *vlak*
- Poháněné elektrinou po kolejích se vždy šinou. Od června až do máje městem jezdí _____. *tramvaje*
- Lze zařadit i složitější dopravní prostředky, např.:
- Pod vodou si tiše pluje, mořský život pozoruje. Že je to jen báhorka? Ba ne, přece _____. *ponorka*
- Z komínu mu pára stoupá, ve vlnách se lehce houpá. Kdo chce, ať je v mžiku na palubě _____. *parníku*
- Jedna noha líně leží, druhá zase stále běží. Hádanka, že je to těžká? Je to přece _____. *koloběžka*
- Velké auto s houkačkou, žebříkem a stříkačkou k ohni rychle přífrčí, v něm odvázní _____. *hasiči*

Závěrečná část:

- Autíčka: Žáci se pohybují volně v prostoru herny, ve chvíli, kdy učitel zavolá „stop“ se všichni žáci musí zastavit. Kdo nestihne včas zastavit, musí udělat dřep a u toho zavolat název nějakého dopravního prostředku.
- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou hodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Bylo znát, že setkání začalo po řádné přestávce a žáci měli prostor na uvolnění, svačinu a nebyli nuceni narychlo něco ukončit nebo uklidit – v porovnání s předešlým setkáním se to výrazně projevilo v zahájení setkání i v průběhu jeho první poloviny. Slovní spojení *dopravní prostředky* je pro žáky zatím dost abstraktní pojem, když pochopí, jaké pojmy po nich učitelka chce, tak už jich dokážou vyjmenovat docela dost. Aktivita na vlastní tvorbu příběhu se příliš neosvědčila, nebo spíše nepodařila zadat tak, aby fungovala a žáci pak opakovali, co říkal někdo před nimi a nevymýšleli nic nového. Rýmované hádanky žáci zvládají dobře a mají u nich i úspěch.

8. SETKÁNÍ – Co jezdí po městě

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti silniční dopravy, rozvoj rozumových schopností, rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj představivosti, rozvoj vyjadřování, upevňování znalostí, rozvoj tvorby pojmů, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj jemné motoriky, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.
V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *na silnici*.
- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Předčítání příběhu: *Ve městě* (Petiška a Zmatlíková, 2000b)
Anotace příběhu ze str. 92 – 95: Jedná se o krátký příběh popisující cestu malého chlapce na návštěvu k tetě. Cesta vede přes rušnou dopravní komunikaci a tak malý chlapec cestou sleduje jak dopravní prostředky, tak dopravní značení.
- Otázky z textu (pro porozumění):
 - „Kudy to šel Martínek s pejskem k tetě?“
 - „Kde museli dlouho čekat?“

- „Co všechno na křižovatce viděli?“
- „Na co je před přecházením silnice potřeba dát pozor?“
- „Napadá vás ještě něco, co ve městě můžeme potkat a týká se to dopravy?“
- Komunitní kruh: S žáky rozvíjíme debatu na téma pohyb po městě.
 - „Jakými dopravními prostředky můžeme ve městě cestovat?“
 - „Co je dobrého, a naopak nevýhodného na tom: chodit do školky pěšky, jezdit autem, jezdit na kole, jezdit autobusem?“
 - „Jak bychom se podle vás měli správně a bezpečně chovat, když se pohybujeme ve městě?“
 - „Co uděláte, než přejdete silnici?“
 - „Kdybychom jeli společně na výlet do ZOO, tak s jakými dopravními prostředky bychom se asi setkali?“
 - „Jak s maminkou nebo tatínkem cestujete do školky?“
- Na co myslím: Žáci sedí v kruhu. Učitel myslí na nějaký dopravní prostředek a žáci se pomocí otázek snaží zjistit na jaký. Otázky musí pokládat tak, aby na ně učitel mohl odpovídat pouze ano a ne. Na začátku je vhodné žáky nechat hádat co nejvíce, ale ve chvíli, kdy začínají vlčet a křičet jeden přes druhého je lepší zvolit vypadávací strategii – na čí otázku bude znít odpověď ne, ten vypadává ze hry (to by mělo žáky přimět otázku rozmyslet). Ve chvíli, kdy byl dopravní prostředek uhodnut může učitel vymyslet nový, anebo myslí někdo jiný, pravděpodobně ten, který jako první uhodl, na co učitel myslel.
- Bezpečně do školy: Žáci pracují v kruhu s obrázkem formátu A3, takže si sednou blízko k sobě tak, aby všichni viděli. Na obrázku je vyobrazená dopravní situace na křižovatce. Jsou tam semaforey, dopravní prostředky, přechody, cyklista a několik chodců. Žáci mají za úkol prohlédnout si situaci a snažit se vyhodnotit, co je na obrázku špatně (chlapec hodil míč do silnice, jiný chlapec pohodil ohryzek od jablka na zem, pán přechází mimo přechod atd.) a také co je na obrázku správně (žáci i auta stojí, když mají červenou apod.). Aktivita probíhá společnou diskuzí. Pokud už žáci nemají nápady, učitel by měl zmínit aspekty, které nezazněly – dobré je také zopakovat k čemu slouží světelné semaforey (barvy) a přechody.

Obrázek se dá využít i k opakování pojmenování dopravních prostředků. (Johnová, Kuchtová, Vágová, 2007, s. 6 – 7)

Závěrečná část:

- Parkoviště: Žáci stojí na začátku hry rozmístění po herně, za libovolné hudby běhají po místnosti a dělají, že řídí. V jednom rohu místnosti je místo, které je označeno jako parkoviště. Mezi žáky chodí učitel a zvedá buď červenou nebo zelenou kartičku. Když ukazuje červenou, všechny autíčka (žáci) musí nehybně stát až do té doby, než učitel ukáže zelenou, v tu chvíli zase mohou autíčka jezdit. Když ukáže značku parkoviště, tak všechny autíčka musí běžet do rohu označeného jako parkoviště.
- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Navozování asociací na téma *na silnici* nebylo zvoleno asi příliš vhodně, neboť žáci přemýšleli příliš konkrétně, nikoliv o pohybu na silnici a kolem ní, jak bylo při tvorbě programu zamýšleno. Vhodnější by bylo zvolit např. *co potkám na silnici* nebo *když jdu po silnici*. Text byl přiměřeně dlouhý, žáky bavilo, že tam byly věci k zapamatování a pak se předháněli, kdo může zopakovat, co v příběhu bylo. Pro žáky bylo těžké vymyslet výhody či nevýhody různých způsobů přepravy z jednoho místa na druhé (MHD, pěšky, autem), většina jezdí všude autem a o jiných možnostech pravděpodobně nepřemýšlejí.

9. SETKÁNÍ – Jak vypadám, když se cítím ...

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti lidských emocí, rozvoj rozumových schopností, rozvoj pozornosti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj představivosti, rozvoj vyjadřování, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj schopnosti relaxovat, rozvoj prosociálního citění, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.
V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *emoce*.
- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Předčítání příběhu: *Kamilka jde do parku* (Delvaux, 2012a)
Anotace příběhu: Příběh je o malé dívce Kamilce, které se chystá se svým mladším bratrance a maminkou do parku na dětské prolézačky. Kamilka před vycházkou vyjadřuje obavy, že by její bratranec neměl jít na skluzavku, protože je moc velká a on by se mohl bát. Když jsou v parku a Kamilka vyleze na skluzavku, tak je to ona, kdo se bojí a rozpláče se. Nakonec jí dodá odvahu právě mladší bratranec.
- Otázky z textu (pro porozumění):
 - „*O čem byl příběh? Kdo v něm vystupoval?*“
 - „*Proč myslíte, že Kamilka mamince říkala, že Martin ještě nemůže na skluzavku?*“
 - „*Co se to na té skluzavce Kamilce stalo? Jak se podle vás cítila? Co jí nakonec pomohlo?*“
 - „*Jak se podle vás Kamilka cítila, když sjela klouzačku dolu?*“
 - „*Kamilka pak říkala, že se nebála, že se jí jen třásly nožičky – napadá vás proč se jí třásly?*“
- Komunitní kruh: S žáky rozvíjíme debatu na téma další emoce.
 - „*Víte, jak se obecně říká strachu?*“
 - „*A znáte nějaké další emoce?*“
 - „*Zkuste mi popsat nebo ukázat, jak asi vypadá, když je někdo ... smutný, veselý, uražený, ...*“
 - „*Jaké to asi je být smutný? Už se to někomu z vás stalo? A co vám pomohlo, abyste už smutní nebyli?*“

- Jak podle mě vypadá: Žáci dostanou papír s barvičkami a mají za úkol si vybrat jednu z emocí a dle svého pocitu a fantazie ji barevně ztvárnit, tak jak si jí představují.
- Jak u toho já vypadám: Žáci dostanou skrytě obrázky s obličejí, na kterých jsou různé emoce. Jejich úkolem je poznat a ostatním předvést, co na svém obrázku mají, napodobit emoci. Naopak úkolem ostatních je uhodnout, jakou emoci jejich spolužák napodobuje. Na obrázcích mohou být např. emoce: veselý, smutný, ustrašený, překvapený, naštvaný, rozzlobený, vyděšený, znuděný, spokojený. Obměnit činnost lze i tak, že učitel obrázky nalepí na hrací šestistrannou kostku a žáci musí předvést ostatním to, co jim padne na kostce.

Závěrečná část:

- Smutná kočička: Učitel si s žáky zahraje známou pohybovou hru mrazík. Pro účel tohoto setkání změni pravidlo „mražení a rozmrazování“ – pokud je někdo chycen, tak musí stát na místě a tvářit se smutně, rozmrazit ho lze tak, že někdo z volně pobíhajících žáků k němu přijde a řekne: „Ty jsi moje malá smutná kočička,“ a pohladí ho. V tu chvíli je žák rozmrazen a může zase utíkat. Roli mrazíka je vhodné mezi žáky vystřídat.
- Zhodnocení práce: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k proběhlému setkání. Mohou zhodnotit jednotlivé aktivity, a jak je to bavilo, případně se na něco zeptat.
- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Žáci příliš neznají pojem emoce, nebo si pod tím minimálně neumí nic konkrétního představit. Výbavnost různých emocí byla na začátku setkání velmi malá, ale během hry „*Jak u toho vypadám*“ už žáci hráli s několika druhy emocí a různě je střídali, takže si je minimálně v tu chvíli ještě pamatovali z aktivit, které jsme v rámci setkání dělali. Příhoda hlavní postavy na skluzavce v jednom žákovi vyvolala vzpomínku na to, jak měl strach na tobogánu, a tak to ostatním vyprávěl – když dovyprávěl svou příhodu, chtěli i ostatní žáci vyprávět své strachy, a tak se autorka práce rozhodla dát žákům prostor o svých příhodách promluvit, protože většina příběhů byla pro každého zřejmě dost emotivní (vypravované situace končily pláčem). Vzhledem k tomu, že autorka práce nechala žáky

po předčítání příběhu příliš dlouho vyprávět o příhodách se strachem mimo připravenou strukturu, bylo s ohledem na čas nutné vyřadit jednu z aktivit.

10. SETKÁNÍ – Vrr, zlobím se

Cíle setkání: rozvoj slovní zásoby z oblasti lidských emocí, rozvoj rozumových schopností, rozvoj pozornosti, rozvoj verbální tvořivosti, rozvoj schopnosti formulovat vlastní myšlenky, rozvoj představivosti, rozvoj vyjadřování, rozvoj schopnosti naslouchat, rozvoj schopnosti reagovat, rozvoj improvizace, rozvoj fantazie, rozvoj schopnosti relaxovat, rozvoj prosociálního citění, rozvoj kreativity, rozvoj vnímání obsahové stránky řeči.

Úvodní část:

- Náladoměr: viz Setkání 1.
- Asociační kolečko: viz Setkání 1.

V tomto setkání bude učitel navozovat s žáky asociace ke slovu *nálada*.

- Seznámení s náplní setkání: viz Setkání 1.

Hlavní část:

- Předčítání příběhu: *Kamilka je zamilovaná* (Delvaux, 2012b)

Anotace příběhu:

- Otázky z textu (pro porozumění):
 - „*O čem byl příběh a kdo v něm vystupoval?*“
 - „*Co to ta Kamilka cítila k Rolandovi? Znáte tu emoci? Už jste o ní slyšely?*“
 - „*Co Kamilka dělala, když se cítila zamilovaná?*“
 - „*A jak to dopadlo? Co myslíte, že cítil Roland? A co na konci asi cítila Verunka? Myslíte, že se mohla na Kamilku zlobit? Proč?*“
- Komunitní kruh: S žáky rozvíjíme debatu na téma negativní emoce, hlavně vztek.
 - „*Už jste se někdy cítili naštvaní? Jaké to bylo?*“
 - „*Když jste naštvaní, co se vám honí hlavou, co byste nejraději v tu chvíli dělali?*“

- „Proč myslíte, že se tak rozzlobeně cítíte?“
 - „Co se podle vás dá dělat, když se takhle cítíte vy? A jak myslíte, že byste od vzteku mohli vy pomoci nějakému kamarádovi, který by se zrovna vztekal?“
 - „Napadají vás ještě nějaké pocity, které jsou vám nepříjemné? Které? Kdy je cítíte?“
- Jak se cítí? Aktivita spočívá v poznávání emocí u lidí na fotografii. Učitel žákům v těsném kroužku ukazuje jednotlivé fotografie na počítači nebo vytisknuté, na kterých jsou lidé projevující nějakou emoci (hněv, strach, radost, stud, smutek, znechucení, překvapení). Úkolem žáků je poznat, jak se člověk na obrázku cítí a jak se ta emoce jmenuje. Po správném pojmenování emoce se žáci snaží vymyslet, z jakého důvodu se osoba na obrázku takto cítí.

Závěrečná část:

- Já se umím vztekat! Žáci si zahrají klasickou pohybovou hru na babu. Učitel pro účel tohoto setkání pozmění pravidla tak, že ten, kdo dostane babu musí projevit vztek, zlost, ukázat, jak umí být rozzlobený. Jakmile emoci projeví, tak začne zase honit ostatní žáky. Důležité je žákům nezapomenout říci, že správné je, když dostanou babu se nevztekat, ale hrát dál – upozornit, že toto je jen hra, aby ostatním ukázali, že se umí vyvztekat.
- Zhodnocení programu: Žáci jsou učitelem vyzváni k vyjádření k celému programu. Jak se jim setkání líbila (co se líbilo a co nelíbilo), zda je to bavilo (co je bavilo a co nebavilo), jakou aktivitu by vynechali a proč, za kterou by ji třeba vyměnili, jak se během schůzek cítili. Důležité je i zjištění zpětné vazby na učitele (jak ho vnímali – báli se, měli rády, bavil je, nebavil, byl hodný, přísný, cítili se s ním příjemně, nepříjemně). Učitel by měl žáky vyzvat ještě k posledním dotazům k uplynulým aktivitám, zodpovědět, co je zajímavé. Interaktivně by se toto závěrečné zhodnocení dalo pojmout i formou kreslení obrázku na téma „jak se mi schůzky líbily“. Po dokreslení obrázků by mohlo následovat právě výše napsané vyhodnocování programu, které by každý zájemce zahájil popisem obrázku, např.: „můj obrázek vypadá takhle, protože mě to nebavilo na začátku, ale pak na konci

už jo“, na což by navázala diskuze o tom, co nebo proč ho nebavilo na začátku a čím se to na konci zlepšilo. Popis obrázků by měl být samozřejmě plně dobrovolný.

- Náladoměr: viz popis v úvodu.

Průběh setkání:

Autorka práce získala pozitivní zpětnou vazbu, že ji žáci mají nejenom rádi, ale dle závěru setkání je bavily i náplně jednotlivých setkání. Dle tohoto i několika předchozích setkání je jasné, že se velmi snadno stane, že se žáci rozpovídají, přičemž je vždy problém, že když na povídání dostane prostor jeden, tak ho pak chce dostat i většina ostatních, a to bohužel vzhledem k času nelze všem žákům umožnit, takže je potřebné předem rozmyslet, jaká pravidla pro tyto volné konverzace stanovit, aby byl prostor pro diskutování a dotazy, ale zároveň aby nedocházelo odbíhání od tématu a časovému skluzu.

Závěrečné vyhodnocení bylo docela emotivní, neboť všichni žáci do jednoho projevíli velkou lítost, když zjistili, že toto bylo naše poslední programové setkání. Autorku práce to velmi potěšilo, a tak se několik minut věnovala s žáky tomu, aby sdíleli, co je bavilo nejvíce, co případně ne apod. Mezi neoblíbenější aktivity patřilo zejména: *míchám*, *míchám těsto*, *smutná kočička*, *všechno lítá*, *co peří má* (to chtěli žáci hrát úplně na každém setkání), *Kimova hra* s nářadím, *sochy* či *parkoviště*. Nejoblíbenější příběh byl *Ve městě* a *Kdo je nejslabší*. Pouze jeden žák zmínil jednu věc, která ho moc nebavila, a to bylo poznávání profesí dle obrázků. O tom, že je žákům líto konce programu svědčilo i závěrečné vyjádření nálady dle postavení ke smajlíkovi, kdy úplně všichni žáci stáli u smutného smajlíka, protože to byla naše poslední společná hodina.

3.5.1 Celkové zhodnocení průběhu biblioterapeutického programu

Zahájení programu proběhlo hladce i přes to, že autorku práce žáci až do doby vstupního testování neznali, ale ukázalo se, že nový pedagog je i výhledem na nové aktivity, a tak zapojení žáků i získání jejich pozornosti nebylo těžké. Dvě setkání trvalo, než si žáci navykli na schéma jednotlivých setkání, ale díky pravidelnosti a neustále se opakujícímu vzorci jednotlivých schůzek se to podařilo rychle a snadno a průběhu celého programu to prospělo.

Plány pro jednotlivá setkání se až na výjimky, kdy bylo potřeba vynechat nebo přehodit některou z navazujících aktivit, dařilo dodržovat a časový rámec programu vyhovoval. Některým aktivitám by stačilo, dle uplynulého průběhu programu, věnovat méně času, některé by si zasloužily i více, ale v žádném z případů nedošlo k ovlivnění záměrů aktivity na základě časové dotace (vyjma těch ojedinělých, které z časových důvodů byly vynechány úplně).

Spolupráce s žáky proběhla bez problémů, na začátku byla ze strany autorky nastavena nižší míra autority s vizí přátelského a příjemného vztahu pro všechny zúčastněné, ale po průběhu druhého setkání, při kterém už začali žáci zkoušet, co si mohou dovolit, musela autorka práce nastavit hranice, aby bylo možné v programu plynule pokračovat. To se podařilo a následně již vztah pedagog – žáci pokračoval harmonicky. Zásadním se ukázal výběr příběhů i aktivit, které musí být přizpůsobeny věku i zájmu dětí tak, aby je zaujaly, což se podařilo.

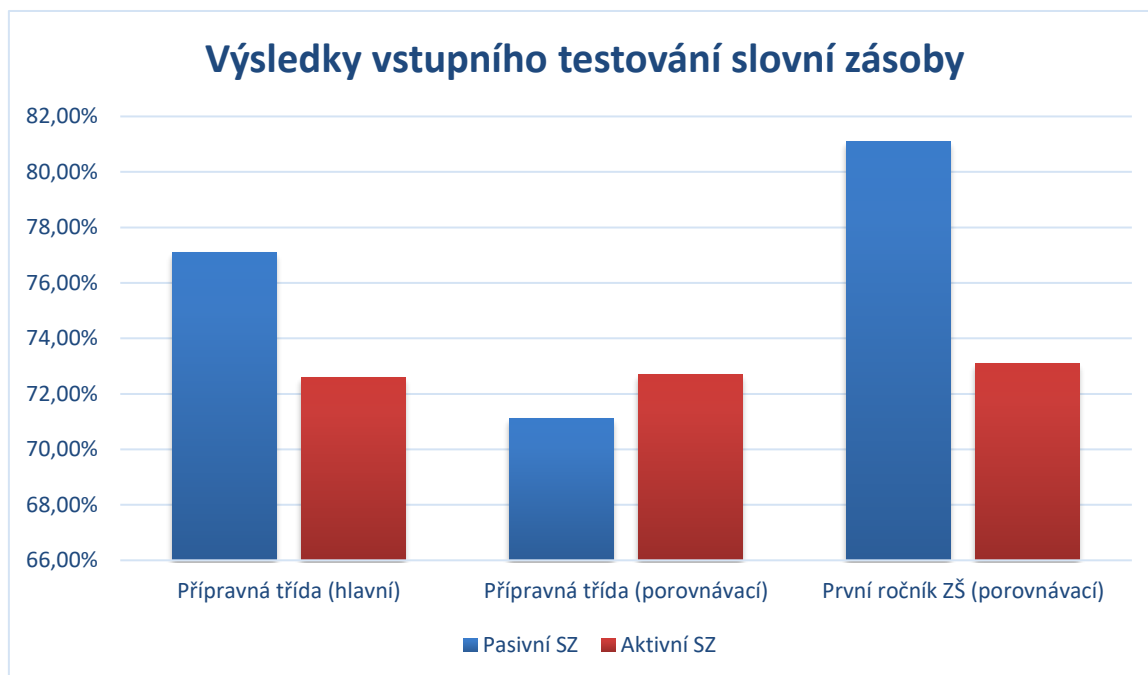
Většina příběhů i aktivit se projevila jako vhodně zvolená. Žáci na konci programu hodnotili autorku i náplň programu obecně kladně. Výtek k programu ze strany žáků příliš nebylo, ale dle průběhů jednotlivých setkání autorka sama vyhodnotila, které texty nebo aktivity byly vhodné a funkční, a které v sobě naopak měly rezervy, případně byly zbytečné.

3.6 Zhodnocení výsledků

Výsledky ověřování přinesly mnoho dat, tato práce bude analyzovat pouze souhrnné výsledky daných skupin jako celků. Na podrobné výsledky jednotlivých žáků, případně výsledky u jednotlivých slov, lze nahlédnout v příloze č. 1 této práce.

Prvním krokem praktické části bylo **vstupní testování** úrovně aktivní a pasivní slovní zásoby všech tří skupin. Testování každé skupiny probíhalo v průběhu 1 – 2 dnů (dle přítomnosti žáků ve škole). Žáci byli testováni odděleně po jednom, vždy v jiné místnosti, než byl zbytek žáků. První v pořadí byla testována pasivní slovní zásoba a následně ta aktivní.

Graf č. 1 – Vstupní testování aktivní a pasivní slovní zásoby u všech skupin.



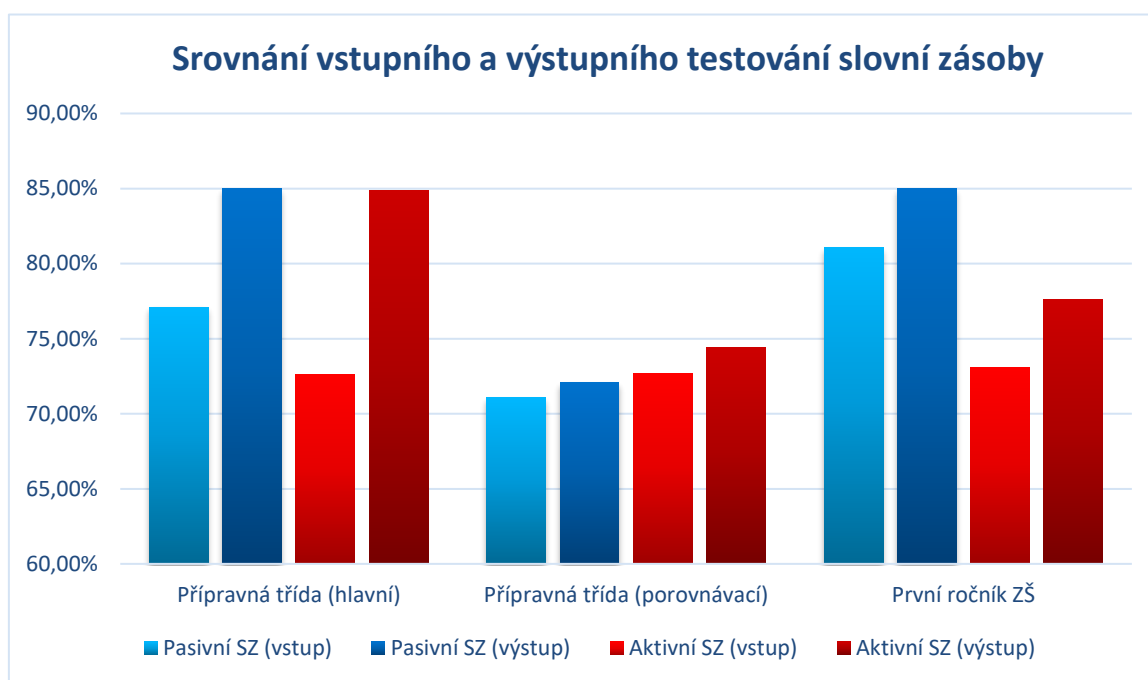
Z grafu lze vyčíst, že výsledky **aktivní slovní zásoby** jsou u všech třech skupin velmi podobné, rozdíl mezi nimi je v rozsahu pouze 0,5 %. Přípravná třída (hlavní) dosáhla skóre 72,6 %, přípravná třída (porovnávací) dosáhla na skóre 72,7 % a první ročník ZŠ měl úspěšnost v oblasti aktivní slovní zásoby 73,1 %.

Na základě teoretických poznatků bylo předpokládáno, že lepších výsledků bude dosaženo v oblasti **pasivní slovní zásoby**. Tento předpoklad se potvrdil u dvou testovaných skupin – přípravná třída (hlavní) dosáhla výsledku 77,1 % a první ročník ZŠ měl skóre 81,1 %. V přípravné třídě (porovnávací) bylo dosaženo v oblasti pasivní slovní zásoby skóre 71,1 %, tedy lepšího výsledku takto skupina dosáhla v aktivní složce slovní zásoby (o 1,6 %). **U každé ze skupin se jedná o zprůměrovaný výsledek celé skupiny,** po nahlédnutí do výsledků jednotlivých žáků ve skupině přípravné třídy (porovnávací) mělo horší výsledek pasivní slovní zásoby 6 žáků, 2 žáci dosáhli v obou oblastech stejného výsledku a 6 žáků dosáhlo lepšího výsledku v oblasti pasivní slovní zásoby. Tento výsledek si autorka práce po vyhodnocení vstupního testování vysvětlovala možným ostychem žáků na začátku testování. Vzhledem k výsledkům testování a zaměření této práce se jevila přípravná třída (porovnávací) jako vhodnější kandidát k realizaci programu, ovšem autorka práce byla při výběru limitována ochotou škol a zejména pak jednotlivých

vyučujících, na kterých bylo závislé množství poskytnutého prostoru pro výzkum k této práci. Z toho důvodu byl biblioterapeutický program nakonec realizován s původní skupinou přípravné třídy, ve které byly domluvené a schválené podmínky od začátku výzkumu.

Jinak jak bylo možné odhadovat, nejlepších výsledků dosáhli žáci prvního ročníku ZŠ, což lze odůvodnit výběrem žáků při zápisu do školy, ačkoli věk mají žáci stejný.

Graf č. 2 – Srovnání vstupního a výstupního testování aktivní a pasivní slovní zásoby u všech skupin.



Z grafu je patrné, že výsledky **pasivní slovní zásoby** si zachovaly podobný charakter jako výsledky vstupního testování. Opět dvě ze skupin splnily předpoklad, že úroveň pasivní slovní zásoby je vyšší než té aktivní. Přípravná třída (hlavní) dosáhla výsledku 85 %, stejně tak první ročník ZŠ. Přípravná třída (porovnávací) dosáhla v oblasti pasivní slovní zásoby skóre 72,1 %.

Zajímavý přehled nabízí graf i ohledně **aktivní slovní zásoby**. Výsledek aktivní slovní zásoby v přípravné třídě (porovnávací) je 74,4 %, takže se opět projevilo, že skupina dosáhla v průměru lepšího výsledku v oblasti aktivní slovní zásoby, než v oblasti pasivní slovní zásoby. Po tom, co se výsledek této skupiny opakoval i v rámci výstupního testování

zaměřila se autorka práce opět na výsledky jednotlivých žáků. Horší výsledky pasivní slovní zásoby mělo opět těch stejných 6 žáků jako při vstupním testování. Na základě těchto dat přisoudila autorka důvod takového výsledku nevhodné formě testování pro tyto konkrétní žáky, problém mohl být v principu samotného testu, kdy žák měl vybrat jeden ze čtyř obrázků a možná nebyl schopen jeden správný vybrat, neboť neznal význam všech uvedených obrázků, a tak raději neukázal žádný.

Velice zajímavým údajem je i **masivní nárůst aktivní slovní zásoby**, kterého v průměru dosáhli žáci v přípravné třídě (hlavní), a který se dostal na 84,9 % a tím výrazně překonal výsledek skupiny prvního ročníku ZŠ, která v průměru dosáhla skóre 77,6 %. Skóre aktivní slovní zásoby v přípravné třídě (hlavní) téměř dorovnávalo skóre pasivní slovní zásoby. Tento výrazný nárůst si autorka práce vysvětluje zvýšením schopnosti obrázky slovně popisovat. Při vstupním testování si žáci některými pojmy nebyli jisti a raději neřekli nic, anebo to spletli. Při výstupním testování se cítili jistěji a více se snažili obrázky pojmenovávat, příp. popisovat.

Přípravná třída (hlavní) dosáhla ve svém průměru výrazného **zlepšení v obou oblastech slovní zásoby**, většího však v té aktivní, tam došlo ke zlepšení o 12,3 %. V pasivní se pak tato skupina zlepšila o 7,9 %. Druhá v pořadí je skupina prvního ročníku ZŠ, kde se žáci zlepšili v průměru také více v oblasti aktivní slovní zásoby, tam dosáhli na zlepšení o 4,5 %. V oblasti pasivní slovní zásoby se žáci v prvním ročníku zlepšili o 3,9 %. Nejmenší zlepšení autorka práce zaznamenala u skupiny žáků v přípravné třídě (porovnávací), kde stejně jako u ostatních dvou skupin došlo v průměru skupiny k většímu zlepšení v oblasti aktivní slovní zásoby, která zapsala nárůst o 1,7 %. Pasivní slovní zásoba se u této skupiny zvedla o 1,1 %.

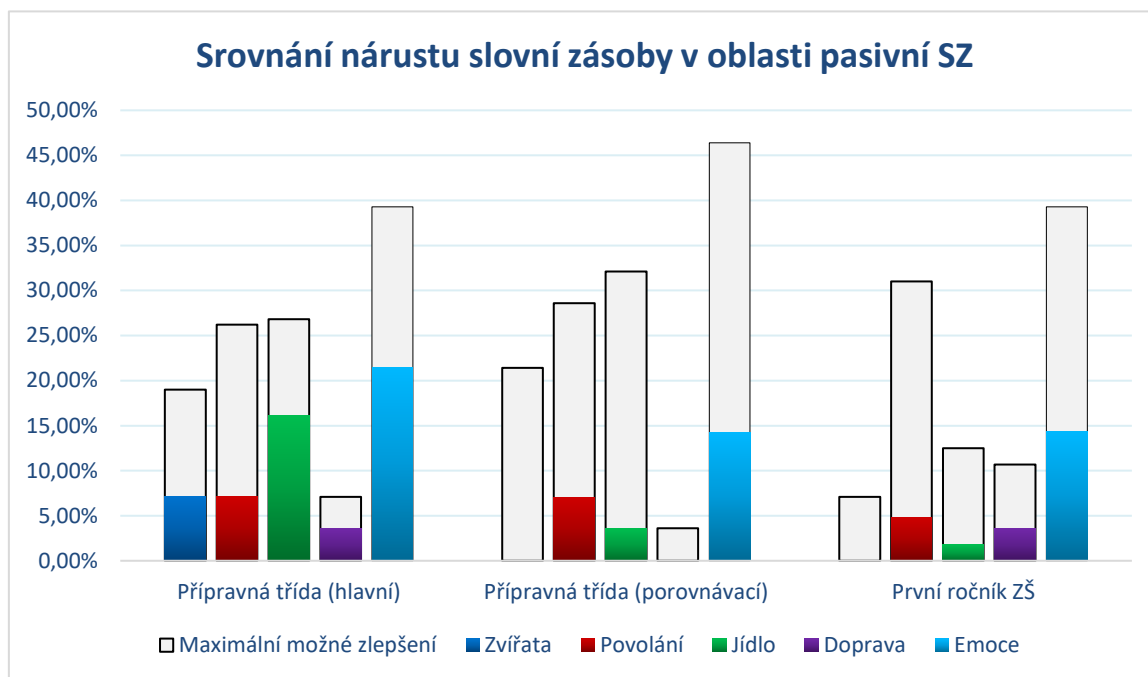
Všechny tři skupiny ve svých průměrech zaznamenaly **větší zlepšení v oblasti aktivní slovní zásoby**. Autorka práce si tento jev vysvětluje tím, že při vstupním testování žáci některé z obrázků (v Obrázkové zkoušce O. Kondáše) nedokázali aktivně pojmenovat, byť daný pojem byl v jejich pasivní slovní zásobě. V době před výstupním testováním si žáci některé pojmy osvěžili, případně osvojili a dostali je tak do aktivní složky řeči a při druhém testování byli schopni obrázky s větší jistotou (a tedy větším sebevědomím) pojmenovat, popř. popsat.

Nejvýraznější zlepšení nastalo u skupiny z přípravné třídy (hlavní), tedy u té, se kterou autorka práce realizovala biblioterapeutický program. Jako hlavní důvod autorka práce označuje vysokou **míru zaměření se na konkrétní oblasti slovní zásoby** (v porovnání s ostatními skupinami), které bylo cílem práce u žáků rozvinout. Časová dotace na posilování slovní zásoby měla být ve všech skupinách stejná, ale **záleželo především na zvolených aktivitách, na jejich časové náročnosti a také na jejich oblibě u žáků**, je tedy možné, že v celkovém součtu bylo rozvoji slovní zásoby v porovnávacích skupinách věnováno méně času (ne celých 45 minut, ale třeba jen část vyučovací hodiny) než ve zkoumané skupině. Zřejmým důvodem největšího nárůstu u zkoumané skupiny je bezesporu to, že **zvolený program byl celý sestavený na posílení slovní zásoby** (od úvodu setkání až po jeho závěr), zatímco běžné aktivity užívané v ostatních skupinách sloužily spíše k jednorázovému procvičení určité oblasti. Dalším aspektem by určitě mohlo být to, že na realizaci biblioterapeutického programu do školy docházela autorka práce jakožto **externistka, která pro ně byla novým stimulem, po většinu času s ní byla zábava** (nezadávala žádné úkoly, nebyla nucena trestat nekázeň, ani s žáky trávit každý všední den) a tak měla u žáků vždy plnou pozornost a lze předpokládat, že **zkušenosti z aktivit činěných při plné pozornosti a zájmu se snáze vryjí do paměti** než všední činnosti každodenní rutiny. Za zmínku stojí i určité **osobní zapálení**, které autorka práce do biblioterapeutického programu vnesla a přenesla ho tak skrze aktivity i na žáky, a tak k takovým činnostem měli mnohem silnější motivaci.

3.6.1 Zhodnocení cíle biblioterapeutického programu

Cílem realizovaného biblioterapeutického programu byl **nárůst pasivní a aktivní slovní zásoby**. Pro co možná nejpresnější výběr textů a přípravu aktivit bylo na začátku vybráno pět kategorií slovní zásoby, na které se program zaměřil. Jednalo se o kategorie: **zvířata, povolání, jídlo, doprava a emoce**. Každé z těchto kategorií byl věnován stejný prostor, tj. dvě biblioterapeutická setkání. Grafy výše znázornily, že k nárůstu aktivní i pasivní zásoby došlo ve všech třech skupinách, pouze v odlišné míře. Ze získaných dat bylo možné analyzovat zlepšení celé skupiny v rámci jednotlivých kategoriích. Tyto výsledky uvádí grafy níže. V nich jsou výsledky vztaženy k maximálnímu možnému nárůstu, aby bylo možné na výsledky nahlédnout i s ohledem na prostor pro zlepšení.

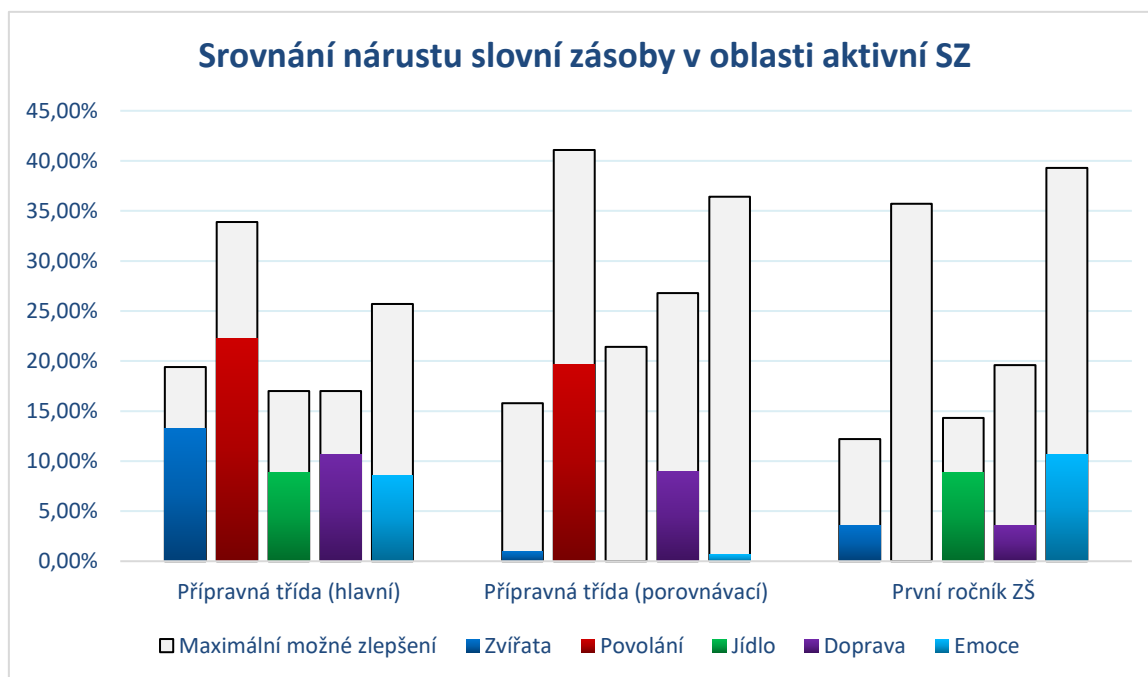
Graf č. 3 – Srovnání nárustu slovní zásoby v porovnání s maximálním možným zlepšením u zkoumané skupiny a porovnávacích skupin v jednotlivých kategoriích pasivní slovní zásoby.



První analyzovanou oblastí byla **pasivní slovní zásoba**. Ta zaznamenala **nejvyšší nárůst v kategorii *emoce*** jak u zkoumané skupiny, tak u skupin porovnávacích. Emoce v tomto věku děti zatím spíše prožívají, než že by je uměly poznat a pojmenovat u druhých. Zřejmě i jen základní seznámení s projevy emocí pomohlo žákům ke spojení si pojmu s výrazem či projevem emoce. Vysoký nárůst u zkoumané skupiny zaznamenala i kategorie *jídlo*, která naopak v porovnávacích skupinách obsadila v hodnocení úspěšnosti spíše spodní příčky. Možným důvodem by mohlo být věnování menší pozornosti této kategorii v porovnávacích skupinách, neboť jídlo považujeme za oblast slov, kterou žáci i jejich rodiče denně užívají, a tak s předpokladem, že žáci budou tato slova znát jim vyučující nevěnovali tolik prostoru jako například *emocím*. Tento důvod autorku práce napadl i při pohledu na výsledek kategorie *zvířata* u porovnávacích skupin, kde je skóre zlepšení 0 %. U kategorie *povolání* došlo k podobným nárůstům ve všech třech skupinách. Ve zkoumané skupině došlo ke stejnému zlepšení jako v přípravné třídě porovnávací, o něco menší zlepšení zaznamenal první ročník. K nejmenšímu zlepšení pasivní slovní zásoby u zkoumané skupiny došlo u kategorie *doprava*, to autorka práce odůvodňuje vysokou

úspěšností již při vstupním testování pasivní slovní zásoby v rámci této kategorie, takže prostor pro projev zlepšení byl menší než u jiných kategorií.

Graf č. 4 – Srovnání nárustu slovní zásoby v porovnání s maximálním možným zlepšením zkoumané skupiny a porovnávacích skupin v jednotlivých kategoriích aktivní slovní zásoby.

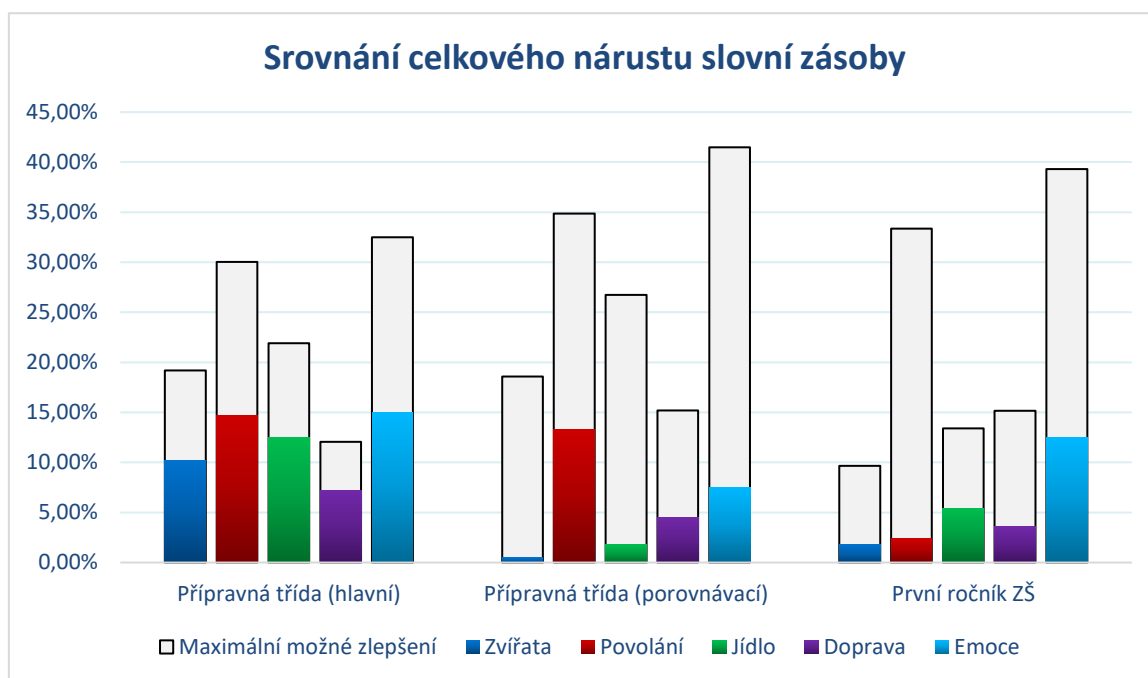


Největší zlepšení u zkoumané skupiny v oblasti **aktivní slovní zásoby** zaznamenala kategorie *povolání*. Obdobně výrazné zlepšení výsledky odhalily i u přípravné třídy (porovnávací) a naopak u prvního ročníku ZŠ bylo zlepšení nulové, byť prostor pro zlepšení byl velký. Autorka práce jako možný důvod zlepšení u zkoumané skupiny zmiňuje typ zvolené aktivity, kde žáci poznávali a přiřazovali profese dle skutečných předmětů z praxe (nářadí, lékařské vybavení, součástky atp.). Tato aktivita měla u žáků veliký úspěch, a to lze označit jako jeden z možných faktorů, díky kterému si žáci pojmy z této kategorie dobře zapamatovali. Rozdíl ve výsledku by bylo možné vysvětlit typem konkrétní aktivity, která byla pro rozvoj v této oblasti využita.

Druhý největší pokrok u zkoumané skupiny nastal v kategorii *zvířata*. Dle výsledků došlo k většímu zlepšení než u porovnávacích skupin, zhruba o 10 %. Důvodem nárustu u zkoumané skupiny by mohla být snazší výbavnost konkrétního pojmu, protože předpoklad byl, že žáci mají širokou slovní zásobu v kategorii *zvířata* již na začátku

programu, ale podrobnějším opakováním a poznáváním zvířat v rámci příběhu a aktivit se podařilo upevnit vazby mezi pojmem a příslušným zvířetem. U porovnávací skupiny z prvního ročníku ZŠ lze výsledky vysvětlit větší úspěšností při vstupním testování, tedy byl zde menší prostor pro zlepšení. Další v pořadí úspěšnosti byla kategorie *doprava*, která v porovnání s ostatními kategoriemi dosáhla u zkoumané skupiny výraznějšího zlepšení než v oblasti pasivní slovní zásoby. Příčinou by mohl být již zmíněný důvod, že *doprava* v pasivní oblasti slovní zásoby zaznamenala u zkoumané skupiny vysokou úspěšnost již při vstupním testování, takže prostor pro projev zlepšení byl menší než u jiných kategorií, zatímco v aktivní oblasti slovní zásoby vstupní výsledky nebyly tak dobré a prostor pro zlepšení zde byl větší. U porovnávacích skupin bylo v této kategorii také zaznamenáno zlepšení, u přípravné třídy (porovnávací) obdobné jako u skupiny zkoumané a v prvním ročníku ZŠ o několik bodů nižší. Další dvě kategorie (*jídlo*, *emoce*) u zkoumané skupiny zaznamenaly téměř stejný nárůst. Kategorie *jídlo* přitom zaznamenala stejně velký nárůst i u porovnávací skupiny prvního ročníku ZŠ, a naopak nulový u porovnávací přípravné třídy. Poslední kategorie *emoce* zaznamenala jediný případ, kdy porovnávací skupina (první ročník ZŠ) dosáhla o něco většího zlepšení než skupina zkoumaná. S ohledem na výsledky pasivní slovní zásoby bylo překvapivé, že kategorie *emoce* měla v aktivní slovní zásoby jeden z nejnižších nárůstů. Lze to odůvodnit tím, že pojmy z této kategorie byly pro žáky dost nové, a tak se podařilo posílit tuto kategorii spíše v té pasivní oblasti, neboť v té aktivní bylo pro žáky podstatně těžší správný pojem vybavit.

Graf č. 5 – Srovnání celkového nárustu slovní zásoby v porovnání s maximálním možným zlepšením u zkoumané skupiny a porovnávacích skupin.



Porovnání celkového nárustu slovní zásoby ukazuje, že kategorie *emoce* zejména v oblasti pasivní slovní zásoby zajistila u zkoumané skupiny nejvyšší nárůst ze všech kategorií. Výrazné zlepšení v této kategorii bylo zaznamenáno i u prvního ročníku ZŠ a v přípravné třídě porovnávací zaujalo druhé místo. To může naznačovat, že kategorie *emoce* byla pro žáky jedním z nejnovějších témat, neboť i seznámení jen s těmi nejzákladnějšími pojmy dosáhlo výrazného zlepšení u všech skupin. Poznávání emocí může být pro žáky také větší zábava, než třeba jen poznávat dopravní prostředky dle obrázků a tím pádem se pojmy lépe ukládají jak do pasivní slovní zásoby, tak do složky aktivní řeči. Velký podíl na nárustu kategorie *povolání* u zkoumané skupiny jistě nese již zmíněná aktivita s poznáváním a přiřazováním profesí dle skutečných nástrojů, která žáky velice zaujala. Podobné zlepšení tato kategorie zaznamenala i v přípravné třídě porovnávací, což může být zdůvodněno typem konkrétní aktivity, která byla pro rozvoj v této kategorii využita. U kategorie *jídlo* mohlo k nárustu ve zkoumané výrazněji přispět setkání č. 6, kde žáci zkoušeli přidávat suroviny do hrnce, každý si vybíral a pojmenovával dle své chuti. **Spojení skutečných předmětů s pojmy se ukázalo jako jeden z neefektivnějších způsobů, jak u žáků docílit přirozeného osvojení si pojmů a jejich úspěšné uložení**

do slovní zásoby. Při pohledu do grafu je také patrné, že zkoumaná přípravná třída dosáhla nejvyrovnanějších hodnot míry zlepšení. Jako důvod lze uvést, že rozvíjení všech kategorií bylo systematicky začleněno do jednoho schématu, kterého se autorka držela po celou dobu programu, zatímco v porovnávacích skupinách byly voleny různé přístupy, které se střídaly dle okolností a dle dostupných materiálů pro rozvoj jednotlivých kategorií.

Po nahlédnutí do výsledků jednotlivých žáků ze zkoumané skupiny je vhodné zmínit některé jedince, kteří se vzdalují od průměru celé skupiny. Zajímavé výsledky má např. žák 1, který v oblasti pasivní slovní zásoby zaznamenal největší zlepšení ze své skupiny, které činilo 20 % (ze 70 na 90 %), a zároveň dosáhl nejmenšího zlepšení v oblasti aktivní slovní zásoby a to 1,7 % (z 83,3 na 85 %). Tento žák byl přítomen na všech setkáních, čili nelze hledat vysvětlení v absenci některých aktivit. Možné vysvětlení by se dalo nalézt u typu diagnostického materiálu pro aktivní slovní zásobu, který typově nemusel žákovi 1 vyhovovat, ale vzhledem k tomu, že se jednalo o komunikativního žáka, který ztratil body v testu aktivní slovní zásoby chybným pojmenováním obrázku, nikoli úplným vynecháním, tak autorka práce předpokládá, že se u žáka 1 nové pojmy nepodařilo uložit do paměti. Naopak největší zlepšení v aktivní složce slovní zásoby zaznamenal žák 7, jehož zlepšení činilo 28,3 % (ze 65 na 93,3 %). Tento žák stejně jako žák 1 byl přítomen na všech setkáních, a tak lze předpokládat, že to je jeden z faktorů, který přispěl k nárustu. Faktorem, který mohl mít na výsledek také vliv, je mírný ostych žáka, který mohl ovlivnit vstupní testování aktivní slovní zásoby, když byla autorka pro žáky ještě relativně cizí a žák mohl být lehce nervózní a při nejistotě správné odpovědi raději mlčel. Ale to jsou jen odhadované možnosti, které je vhodné zmínit, i kdyby ostych žáka částečně ovlivnil vstupní testování, tak je zlepšení v oblasti aktivní slovní zásoby nepopíratelné.

V souvislosti se zvoleným cílem diplomové práce byly zodpovězeny následující výzkumné otázky takto:

1. Jaký zájem si biblioterapeutický program jakožto netradiční metoda u žáků přípravné třídy získá?

Dle reflexí jednotlivých setkání i závěrečného hodnocení celého programu lze tvrdit, že realizovaný biblioterapeutický program získal zájem žáků i jejich oblibu. V průběhu programu se ukázalo, že si žáci rychle zvykli na režim biblioterapeutických setkání

a vždy se na něj těšili, z čehož bylo možné těžit během většiny aktivit, neboť žáci pečlivě poslouchali, co se bude dít a jejich motivace do činnosti byla velká.

Jistý podíl na zájmu žáků má neobvyklý charakter této metody, který pro ně byl dosud nový. Také nelze opomenout to, že s nimi biblioterapeutický program realizovala autorka práce jakožto externí pedagog, takže zájem vzbuzovala i změna vyučující, na kterou se před každým biblioterapeutickým setkáním těšili. Bylo také možné pozorovat, že na konceptu programu žáky zaujala změna sezení, tedy že se program nekonal jako běžná výuka v lavicích, ale byly využity volné prostory třídy, kde byl koberec. Žáci buď seděli v hloučku na zemi nebo se v rámci různých aktivit volně pohybovali. Další značný podíl na oblibě programu má dle autorky práce pravidelnost a opakující se schéma každé schůzky, neboť žáci po několika prvních setkáních věděli, co se vždy bude dít, těšili se na to a dle toho i aktivně pracovali.

2. Jak biblioterapeutický program ovlivní rozsah slovní zásoby žáků přípravné třídy základní školy?

Dle výsledků biblioterapeutický program pozitivně ovlivnil obě složky slovní zásoby pozitivně. Značný nárůst byl zaznamenán ve všech ovlivňovaných kategoriích.

3. Jaké konkrétní biblioterapeutické aktivity žáky zaujmou?

Z výčtu příběhů, které byly žákům předčítány, případně puštěny k poslechu, měly úspěch spíše ty kratší, trvající maximálně 7-10 minut. Také to byly ty, které byly buď veršované (rytmické), anebo ty, které byly nějakým způsobem interaktivní (doplňování slov za obrázky, zapamatovávání slov z textu).

Z navazujících aktivit byly nejpopulárnější zejména pohybové hry na odreagování, které když se propojily s tematikou daného setkání získaly ještě větší oblibu (např. Všechno lítá, co peří má, parkoviště). Z klidových aktivit největší oblibu získaly takové, které nějakým způsobem pracovaly se skutečnými předměty (poznávání a přiřazování profesí dle skutečných nástrojů, přidávání surovin do „těsta“). Dle projeveného zájmu žáků během aktivit i vzhledem k výsledkům testování slovní zásoby lze tvrdit, že aktivity s velkou oblibou dosahovaly i pozitivních výsledků při rozšiřování slovní zásoby (příkladem je nárůst aktivní slovní zásoby v kategorii *povolání*, kde v rámci aktivity s poznáváním

profesí dle předmětů došlo k velkému zájmu žáků a rozsáhlému povídání o jednotlivých profesích).

4. Jak se budou lišit výsledky úrovně slovní zásoby dosažené biblioterapeutickým programem od úrovně slovní zásoby dosažené tradiční metodou v pozorovaných třídách běžně využívanou?

Výsledky zkoumané přípravné třídy prokázaly celkově větší nárůst slovní zásoby u této skupiny než výsledky porovnávacích skupin využívajících běžné metody. Výsledky se samozřejmě liší v rámci jednotlivých kategoriích, to si autorka práce odůvodňuje mírou věnované pozornosti konkrétní kategorii v porovnávacích skupinách, a také odlišnou dosaženou úrovní slovní zásoby v jednotlivých kategoriích na počátku výzkumu. Výsledky ale také ukazují, že se mezi sebou liší v relativitě k maximálnímu nárůstu slovní zásoby. Největší relativní zlepšení celkové slovní zásoby ve vztahu k nejvyššímu možnému zlepšení podle očekávání zaznamenala zkoumaná přípravná třída, která ve třech kategoriích dosáhla nad polovinu možného zlepšení a ve dvou kategoriích se výsledek zastavil těsně pod polovinou. Takových výsledků v celkovém nárůstu slovní zásoby nezaznamenala ani jedna z porovnávacích skupin v žádné z kategorií. Výsledky se také liší ve své vyrovnanosti hodnot v celkovém nárůstu slovní zásoby v jednotlivých kategoriích. Zkoumaná přípravná třída dosáhla poměrně vyrovnaných hodnot, v rámci kterých byl rozdíl mezi mezními hodnotami 7,85 %. Porovnávací skupiny měly výsledky mezi kategoriemi více nevyrovnané. U přípravné třídy porovnávací činil rozdíl mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou 12,81 % a u skupiny prvního ročníku ZŠ 11,2 %. Možné vysvětlení lze najít v již výše zmíněném rozvíjení všech kategorií v rámci biblioterapie systematickým způsobem začleněným do jednoho schématu po celou dobu programu.

4 Diskuze

Hlavním cílem této práce bylo vytvořit biblioterapeutický program, který by mohl jako netradiční metoda pedagogům efektivně sloužit pro rozvoj slovní zásoby, tedy najít další alternativní způsob, který lze ve výuce použít. Výzkum ukázal, že pomocí této expresivní terapie lze slovní zásobu účinně rozšiřovat, a že si u žáků získala oblibu. Je ovšem potřeba zmínit jisté limity realizovaného šetření.

Jedním z limitů je vzorek probandů, který byl příliš malý na to, aby bylo možné z výsledků dělat obecné závěry a všechny výsledky jsou tedy vztaženy pouze na účastníky daného výzkumu. Také zajištění porovnávacích skupin má své rezervy, neboť nebylo možné vytvořit naprosto identické porovnávací skupiny, které by čítaly žáky stejného intelektu, stejných zájmů atd., proto byla jedna z porovnávacích skupin složena alespoň ze stejného poměru dívek a chlapců se stejným zastoupením žáků s odlišným mateřským jazykem (ale samozřejmě nebylo možné zajistit žáky se stejným odlišným mateřským jazykem a na stejné úrovni znalostí českého jazyka, tedy nelze porovnávat). Výsledky byly vztaženy k celým skupinám, ale i zde je potřeba zmínit rezervy, které potřebují zohlednit, a to že všichni žáci ve skupině nebyli vystaveni stejným vlivům vnějšího prostředí, a tedy není možné sjednotit, jaký posun ve slovní zásobě udělali přirozeným vývojem. Sem patří zejména vliv rodiny, sociální prostředí, působení dalších okolních vlivů (výběr knih, výběr TV pořadů apod.).

Výsledky také mohla částečně zkreslit osobnost pedagoga, neboť v každé skupině působila jiná vyučující, přičemž každá může mít trochu odlišný výukový styl, jiný přístup a potažmo vztah k dětem. Toto by bylo možné eliminovat tak, že by autorka práce vedla jak biblioterapeutický program se zkoumanou skupinou, tak by vedla i tradiční výuku v porovnávacích skupinách. Během zpracovávání této práce ale autorka narazila na velký problém ze strany škol, kde byl vzhledem k časové náročnosti výzkumu velmi malý zájem o poskytnutí prostoru, tedy šance najít alespoň dvě školy, kde by studentka dostala 10 vyučovacích hodin pro realizaci výzkumu je poměrně malá.

Posledním aspektem, který je vhodné zmínit k zohlednění bylo vstupní a výstupní testování. To v rámci této práce mělo spíše informativní charakter a sloužilo k základní orientaci autorky práce v tom, jak si žáci v daných oblastech slovní zásoby vedou, aby bylo

možné trochu lépe nežli pouhým odhadem ověřit, zda metoda funguje. Ale zvolené diagnostické materiály samozřejmě zkoumaly jen několik málo zástupců z každé kategorie, a tak je nelze považovat za hloubkový a stoprocentně funkční diagnostický materiál. Nabídka materiálů pro diagnostiku slovní zásoby je v České republice velmi omezená, mnohdy se jedná o subtesty jiných materiálů, často inteligenčních testových sad, někdy se jedná pouze o překlady zahraničních materiálů a pro ČR nejsou standardizovány. Aby bylo možné získat co nejpřesnější úroveň slovní zásoby jedince, musel by test zohledňovat větší množství slov.

Podobným tématem se zabývá i bakalářská práce Michaely Žroutové z Pedagogické fakulty na Masarykově univerzitě z roku 2016⁵. Cílem její práce bylo rozvíjet slovní zásobu autorskou pohádkou. Autorka pracovala s dětmi v mateřské škole a v rámci připravené praktické části s dětmi četla jednotlivé kapitoly jedné knihy. Po přečtení kapitoly proběhlo pár navazujících aktivit, které měly upevnit porozumění příběhu. Připravené aktivity byly realizované během jednoho pracovního týdne. Autorka hodnotila efekt metody dle svého vlastního pozorování a vyhodnotila, že nejstarší děti (šestileté) splnily všechny očekávané výstupy. Zmíněná bakalářská práce se sice v mnoha aspektech od této práce liší, ale obě naznačují, že využití literárního textu a na něj navazujících aktivit může být efektivní a oblíbenou metodou pro rozvoj slovní zásoby u předškolních dětí.

Připravený biblioterapeutický program se osvědčil jako funkční a vhodně sestavený, avšak během jeho realizace autorka prováděla i jeho revizi a zaznamenala několik možných úprav, které by před dalším užitím bylo vhodné aplikovat. Obecně se ukázalo jako vhodnější využívání reálných předmětů, případně jejich plastových imitací nežli vytištěných barevných obrázků. Obrázky sice fungovaly, ale podstatně kratší dobu udržely pozornost žáků a také svou nižší atraktivitou nebyly pro žáky tak zapamatovatelné, jako předměty nebo projevy reálné. Lze tedy pro navazující aktivity s jistotou doporučit využívání v co největší míře reálných předmětů, představování skutečných reakcí

⁵ ŽROUTOVÁ, Michaela. *Využití autorské pohádky k rozvíjení slovní zásoby předškolních dětí*. Brno, 2016. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/cr4ig/Bakalarska_prace_Zroutova.pdf. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce PhDr. Ivana Kolářová, CSc.

či projevů a eliminovat aktivity s pouhými obrázky. Dále autorka navrhuje začlenění více aktivit s prvky zapamatování (např. *Kimova hra*, aktivita *Vaříme podle receptu* nebo *Míchám, míchám těsto*), vzhledem k tomu, že to žáky velice bavilo, přirozeně to udržovalo jejich pozornost a zřejmě posilovalo schopnost si slova ukládat do slovní zásoby. Také by bylo vhodné se před dalším využitím programu znovu zamyslet nad formulací slov, které v úvodu každého setkání u žáků navozují asociace (např. slovo *silnice* nebylo vhodně zvoleno, žáky nenapadaly zamýšlené asociace a tím pádem nebylo možné vytvořit si představu o aktuálně dosažené úrovni slovní zásoby v dané kategorii, vhodnější by mohlo být třeba *cesta do školy* nebo *pohyb na silnici*). Dále se projevilo, že u některých setkání bylo o jednu navazující aktivitu více, než bylo možné stihnout, ale většinou vždy to vyšlo na aktivitu s hádankami, kterou autorka nyní hodnotí jako vhodnou aktivitu rezervní. Co je nutné zmínit v neposlední řadě, je důslednost v dodržování času začátku a konce setkání. Vzhledem k tomu, že jedno setkání autorka zahajovala po nedostatečně dlouhé přestávce, kdy ještě žáci museli uklízet prostor učebny, se ukázalo, že v klidu strávená přestávka a přirozený začátek setkání je velice důležitý a zásadní pro plynulý průběh úvodní části setkání.

Výsledky výzkumu jsou ve vztahu k rozvoji slovní zásoby kladné a biblioterapeutický program se jeví jako vhodná metoda pro rozvoj slovní zásoby u šestiletých dětí. Jistě ho lze využívat u předškolních dětí v přípravné třídě ZŠ i mateřské škole. Dále by bylo vhodné realizovat takový výzkum znovu a zahrnout do něj více dětí, aby bylo možné účinnost biblioterapeutického programu potvrdit. Zajímavým pokračováním tohoto výzkumu by mohlo být zkoumání postojů pedagogů přípravných tříd i mateřských škol k této metodě. Pro pedagogickou praxi by bylo jistě přínosné zkoumat toto využití i dále, zjistit, jaký zájem o biblioterapeutický program mají pedagogové, zda by na základě teoretických východisek dokázali sami program vytvořit, či zda by pro ně bylo motivující program využívat, kdyby byl program již připravený i vyzkoušený jako je tento v diplomové práci.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo navrhnout kompletní biblioterapeutický program zaměřený na rozvoj slovní zásoby ve vybraných kategoriích a následně prostřednictvím akčního výzkumu ověřit jeho využitelnost v praxi. Práce předložila biblioterapeutický program vytvořený za účelem rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu v pěti vytyčených kategoriích u šestiletých dětí v přípravné třídě základní školy. Z uvedených výsledků výzkumu vyplývá, že se biblioterapie jako metoda pro rozvoj slovní zásoby osvědčila a projevila se jako účinná i atraktivní pro šestileté žáky. Prokázalo se tedy, že prvky biblioterapie lze zařadit do běžné pedagogické praxe, a tak pozitivně působit na slovní zásobu žáků. Výsledky výzkumu této diplomové práce potvrdily, že biblioterapeutický program lze využít pro rozvoj komunikačních dovedností a žáci ho kladně přijímají. Cíl této práce byl tedy dosažen.

Ke zjištění využitelnosti metody bylo v práci přistoupeno k zapojení dvou porovnávacích skupin žáků ve stejném věku. Ačkoli se nejednalo o pravé kontrolní skupiny jako tomu je např. u experimentu, posloužily pro orientační srovnání výsledků biblioterapeutického přístupu a běžně užívaných metod. Zároveň pro zjištění dosažené úrovně slovní zásoby u všech skupin bylo využito jednoduchých testových metod pro zjištění úrovně aktivní i pasivní slovní zásoby. Testové materiály s sebou nesly jisté rezervy, ale mohly být funkčně využity pro zaznamenání změny úrovně slovní zásoby před a po realizaci biblioterapeutického programu.

V rámci výzkumu byly nalezeny odpovědi na výzkumné otázky, které potvrdily, že připravený biblioterapeutický program je využitelný pro žáky v přípravné třídě, že je pro tyto žáky také atraktivní, a že díky němu žáci dosáhli značného zlepšení úrovně slovní zásoby. S ohledem na porovnání výsledků s ostatními skupinami bylo prokázáno, že využitím biblioterapie cílené přímo na rozvoj slovní zásoby bylo dosaženo většího, a především také vyrovnanějšího zlepšení než za použití běžných výukových metod.

Zřejmý význam má tento výzkum i pro obor speciální pedagogiky, která jednak zahrnuje logopedii, která se bezesporu zabývá problematikou slovní zásoby a jednak se také zabývá žáky, kteří mají určité deficity ve vývoji, tedy mimo jiné se zabývá žáky přípravných tříd, kteří na základě různých opoždění ve vývoji nemohou nastoupit do povinné školní

docházky. Cílem speciálního pedagoga je snažit se vyrovnat vývoj žáků, jak je to možné. Konkrétně cílem logopeda je snažit se vyrovnat úroveň řečových dovedností žáka, k čemuž předkládaný biblioterapeutický program zaměřený na rozvoj slovní zásoby může značně pomoci.

Seznam použitých informačních zdrojů

ABDULLAH, Mardziah Hayati. What is bibliotherapy?. *CYC-Online: e-journal of the International Child and Youth Care Network (CYC-Net)* [online]. Kapské Město: CYC-Net, 2005, 72(1) [cit. 2019-10-22]. ISSN 1605-7406. Dostupné z: <https://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0105-biblio.html>

AFOLAYAN, Johnson A. Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* [online]. Kalamazoo: Western Michigan University, 1992, 1.12.1992, **33**(2), s. 137-148 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=reading_horizons

AKGÜN, Ege, BENLİ, Gökçe Karaman. Bibliotherapy with Preschool Children: A Case Study. *Current Approaches in Psychiatry / Psikiyatride Guncel Yaklasimlar* [online]. 2019, **11**(1), s. 100-112 [cit. 2019-12-11]. DOI: 10.18863/pgy.392346. ISSN 13090658. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=1748b8cf-9856-44be-ae50-4c1be0a1c5ea%40sessionmgr102>

ANDERSON, Hephzibah. Bibliotherapy: Can you read. In *BBC* [online]. London: Tucows Domains, 1989, 6.1.2016 [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <http://www.bbc.com/culture/story/20150106-can-you-read-yourself-happy>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BÉRES, Judit. *Reading for Life: Biblio/Poetry Therapy with Different Target Groups* [online]. Budapest: Trivent Publishing, 2014 [cit. 2019-09-26]. ISBN 978-615-81353-1-3. Dostupné z: https://www.academia.edu/37576524/Reading_for_Life_Biblio_Poetry_Therapy_with_Different_Target_Groups

BLAŽKOVÁ, Zuzana. OROMOTORIKA – motorika mluvidel. *Logopedie JINAK* [online]. Uherský Brod: Facebook, 2017 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/logopedieJINAK.cz/posts/1441696495893138/>

BRATRÁNKOVÁ, Lenka. Motorika. *Církevní základní škola logopedická Don Bosco* [online]. Praha: Webnode, 2016 [cit. 2020-12-21]. Dostupné z: <https://donbosco.webnode.cz/rec/motorika/>

BROŽOVÁ, Kateřina. *Hodnocení slovní zásoby u předškolních dětí*. Praha, 2019. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra Speciální pedagogiky. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

COOK, Katherine, EARLES-VOLLRATH, Theresa, GANZ, Jennifer. *Bibliotherapy. Intervention in School and Clinic* [online]. 2006, **42**(2), s. 91-100 [cit. 2019-12-11]. ISSN 10534512. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=1748b8cf-9856-44be-ae50-4c1be0a1c5ea%40sessionmgr102>

CORNETT, Claudia E., CORNETT, Charles F. *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. 1. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Fundacional Foundation, 1980. ISBN 0-87367-151-1.

ČAPEK, Josef. Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort. In *Povídání o pejskovi a kočičce: jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. 17. vydání v Albatrosu. Praha: Albatros, 2006, s. 79 – 89. ISBN 80-00-01878-0.

ČERNÍK, Michal. *Za pohádkou pohádka pro kluky a děvčátka*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01005-4.

DELVAUX, Nancy. Kamilka jde do parku. In *Kamilka a medvídek Míša*. 1. vydání. Praha: Fortuna Junior, 2012a. ISBN 978-80-7321-680-1.

DELVAUX, Nancy. Kamilka je zamilovaná. In *Kamilka a medvídek Míša*. 1. vydání. Praha: Fortuna Junior, 2012b. ISBN 978-80-7321-680-1.

HASLAM, Sara, KING, Edmund, CAMPBELL, Siobhan. Bibliotherapy: how reading and writing have been healing trauma since World War I. *The Conversation: Academic rigour, journalistic flair* [online]. London: The Conversation Media Group, 2013, 15.11.2018 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <http://theconversation.com/bibliotherapy-how-reading-and-writing-have-been-healing-trauma-since-world-war-i-106626>

HAVLÍČKOVÁ, Jana, EICHLEROVÁ, Ilona. *Logopedické hádanky: veršované doplňovačky k procvičování výslovnosti*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0715-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JOHNOVÁ, Jana, KUCHTOVÁ, Věra, VÁGOVÁ, Mária. *Můj svět a pohádka*. Liberec: Dialog, knižní velkoobchod a nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86761-57-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KOLLÁROVÁ, Dana. Možnosti biblioterapie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. In LIŠTIAKOVÁ, Ivana, FÁBRY LUCKÁ, Zuzana. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*. 1. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 8-15. ISBN 78-80-223-4148-6.

KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Reziliencia, 2018. ISBN 978-80-223-4487-6.

KREIMOVÁ, Markéta. Veršovaná povolání a koníčky. In *Mamtalent.cz* [online]. Praha: MÁM TALENT, 2012, 5.3.2016 [cit. 2019-09-18]. Dostupné z: https://www.mamtalent.cz/versovana-povolani-a-konicky-.phtml?program=1&ma__0__id_b=21077&

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Praha, Grada: 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přepracované vydání. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LINDBERG, Sara. Bibliotherapy: How Stories Can Help Guide the Therapeutic Process. In *Verywell mind* [online]. New York: Dotdash, 2016, 9.9.2019 [cit. 2019-09-26]. Dostupné z: <https://www.verywellmind.com/what-is-bibliotherapy-4687157>

LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.

MCCULLISS, Debbie, CHAMBERLAIN, David. Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy* [online]. 2013, **26**(1), s. 13-40 [cit. 2019-12-11]. DOI: 10.1080/08893675.2013.764052. ISSN 08893675. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08893675.2013.764052>

MCLAINE, Susan. What is bibliotherapy?. *Words That Heal* [online]. Melbourne: WordPress.com, 2009 [cit. 2019-09-22]. Dostupné z: <https://wordsthatheal.com.au/about/>

MELICHAROVÁ, Věra. Ranní rituály. In *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: NÚV, 2009, 13.7.2009 [cit. 2019-09-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/PBB/3207/RANNI-RITUALY.html/>

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum: bude zajímavý i pro naše školy? In *Učitelské listy: nezávislý měsíčník*. Praha: Agentura Strom, 2002/2003, **10**(5), s. 16-17. ISSN 1210-7786.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003, **53**(3), s. 300-308. ISSN 2336-2189.

PEHRSSON, Dale-Elizabeth, PEHRSSON, Robert S. Bibliotherapy practices with children: Cautions for school counselors. *Journal of Poetry Therapy* [online]. 2006, **19**(4), s. 185-193 [cit. 2019-12-11]. DOI: 10.1080/08893670601040168. ISSN 15672344. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08893670601040168>

PEKAŘOVÁ, Eva. Jak Souvisí Pohyb S Vývojem Řeči? *Logopedie hravě a s úsměvem* [online]. Zlín: Theme Palace, 2017 [cit. 2020-12-21]. Dostupné z: <https://logopediezlín.cz/jak-souvisi-pohyb-s-vyvojem-rci/>

PETIŠKA, Eduard, ZMATLÍKOVÁ, Helena. Kdo je nejslabší. In *Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek*. 5. vydání. Praha: Euromedia Group – Knižní klub a Ikar, 2000a, s. 105 – 108. ISBN 80-242-0422-3.

PETIŠKA, Eduard, ZMATLÍKOVÁ, Helena. Ve městě. In *Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek*. 5. vydání. Praha: Euromedia Group – Knižní klub a Ikar, 2000b, s. 92 – 95. ISBN 80-242-0422-3.

PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, Slávka. *Biblioterapia*. 1. Liptovský Mikuláš: Vydané vlastním nákladem, 1997.

POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Hádám, hádáš, hádáme*. Praha: Portál. 2012. ISBN: 978-80-262-0142-7.

PRIMUSOVÁ, Hana, BARTÁKOVÁ, Eva. V ZOO. In *Nová dobrodružství pejska a kočičky*. 1. vydání. Brno: Československý spisovatel, 2011, s. 36 – 56. ISBN 978-80-87391-56-3.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: QCM, 2013, 3.04.2017 [cit. 2020-12-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018?highlightWords=p%C5%99%C3%ADpravn%C3%A9+t%C5%99%C3%ADdy>

PŠENIČKOVÁ, Petra, NOVOTNÝ, Jiří. Dopravní prostředky I. In *Metodického portál RVP.CZ* [online]. Praha: NÚV, 2009, 6.10.2016 [cit. 2019-09-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/20975/DOPRAVNI-PROSTREDKY-I.html/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Ondra/Downloads/RVP%20PV%20leden%202018.pdf>

ROCHES, Robyn Des. *How to Use Bibliotherapy With Your Young Child* [online]. Bethesda: Washington Parent, 2011 [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://washingtonparent.com/articles/1107/pep.php>

SALOMONOVÁ, Anna. Dyslalie. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

SMOLÍK, Filip, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. Učebnice pro vysoké školy.

STARÁ, Ester. *Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby*. 2. vydání. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3888-3.

SVOBODA, Pavel. Biblioterapie. In MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014, s. 198-236. ISBN 978-80-247-4172-7.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

ŠKODOVÁ, Eva. Mluví vaše dítě správně? *Státní zdravotní ústav* [online]. Praha: JUDr. František Talián - FORTUNA, 1998 [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/mluvi.pdf

Teo nakupuje na trhu. In *YouTube* [online]. 16. 2. 2011 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Io0_Ucuq5tE. Kanál uživatele ALFOX.

Tři malá prasátka. In *YouTube* [online]. 11. 10. 2018 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Vg8RYrZFEnk>. Kanál uživatele Požárník Sam pohádky.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Možnosti a hranice uplatnenia expresívnych terapií v špeciálnopedagogickej starostlivosti v ČR. In KOVÁČOVÁ, Barbora (Ed.). *VÝCHOVA verzus TERAPIA možnosti, hranice a riziká. Zborník z medzinárodnej vedeckej liečebnopedagogickej konferencie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, s. 77 – 83. ISBN 978-80-223-3006-0.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Formy biblioterapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2012a.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Definice*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2012b.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Základní charakteristiky biblioterapeutického programu*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2012c.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Studijní materiál k předmětu Terapie v Sppg Biblioterapie – Využití biblioterapie*. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2012d.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Vývinová biblioterapia u detí predškolského a školského veku. In *Špeciálnopedagogické poradenstvo, Informačný bulletin XIX*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015, s. 25 – 36. ISBN 978-80-89698-14-1.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Využitie vývinovej biblioterapie v inkluzívnom procese na základnej škole. In *Expresivita v (art)terapii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016(a), s. 32 – 40. ISBN 978-80-223-4221-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Vývinová biblioterapia u detí staršieho školského veku a adolescentov. In LIŠTIAKOVÁ, Ivana, FÁBRY LUCKÁ, Zuzana. *Expresívne*

terapie vo vedách o človeku 2016: Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky. 1. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016(b), s. 16-25. ISBN 78-80-223-4148-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara, REJMANOVÁ, Karolína. Práca s príbehom v období predškolského veku (I.). *Predškolská výchova*. 2017/18, **72**(2), s. 21-25.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Vymedzenie biblioterapie jako formy pomoci. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Biblioterapia v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018(a), s. 6-17. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Možnosti práce s knihou v období dieťaťa v predškolskom veku. In KOVÁČOVÁ, Barbora, VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. *Biblioterapia v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018(b), s. 112-124. ISBN 978-80-223-4487-6.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara. Vývinová biblioterapia ako prostriedok prípravy na vývinové úlohy predškolského veku detí. In HUDECOVÁ, Anna, KOVÁČOVÁ, Barbora. *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019*. Ružomberok: Verbum, 2019, s. 63-72. ISBN 978-80-561-0701-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-384-7.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky (Úloha informačních institucí ve vzdělávání)*. Praha, 2007. Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK v Praze. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/%c3%9avod-do-bibliopedagogiky-%c3%9aloha-informa%c4%8dn%c3%adch-instituc%c3%ad-ve-vzd%c4%9bl%c3%a1v%c3%a1n%c3%ad_V%c3%a1%c5%a1ov%c3%a1.pdf

VEZZALI, Loris et al. The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*. Syracuse: Wiley Periodicals, 2015, **45**(2), 105-121. ISSN 1559-1816.

WAICOVÁ, Dagmar. *Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd: Účinnost od 1. března 2019*. Ústí nad Labem: Krajský úřad Ústeckého kraje, 2019. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1732783

WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie: určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, katedra Psychologie, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZACHAROVÁ, Eva. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-220-3.

ŽIŽKOVÁ, Růžena. *K rozvíjení poznání, myšlení a řeči dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN (Váz.)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Výsledky testování slovní zásoby.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Přehled účasti žáků na jednotlivých biblioterapeutických setkáních.

Seznam grafů

Graf č. 1 – Vstupní testování aktivní a pasivní slovní zásoby u všech skupin.

Graf č. 2 – Srovnání vstupního a výstupního testování aktivní a pasivní slovní zásoby u všech skupin.

Graf č. 3 – Srovnání nárustu slovní zásoby v porovnání s maximálním možným zlepšením u zkoumané skupiny a porovnávacích skupin v jednotlivých kategoriích pasivní slovní zásoby.

Graf č. 4 – Srovnání nárustu slovní zásoby v porovnání s maximálním možným zlepšením zkoumané skupiny a porovnávacích skupin v jednotlivých kategoriích aktivní slovní zásoby.

Graf č. 5 – Srovnání celkového nárustu slovní zásoby v porovnání s maximálním možným zlepšením u zkoumané skupiny a porovnávacích skupin.